

MASTEROPPGAVE

Zur Förderung der Mündlichkeit durch die Graphic Novel
„Emil und die Detektive. Ein Comic.“

Eirik Hagen Eide

20.05.2021

Master i fremmedspråk i skolen
Avdeling for økonomi, språk og samfunnsfag



Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	5
2. Die Fragestellung	8
3. Über mündliche Fertigkeiten und Umgangssprache.....	10
3.1 Historischer Überblick über den kommunikativen Unterricht	10
3.2 Der Lehrplan und mündliche Fertigkeiten	12
3.3. Mündliche Fertigkeiten	13
3.3.1 Merkmale der mündlichen Sprache	13
3.3.2 Kommunikative Sprachkompetenz.....	14
3.4 Eine Varietät der mündlichen Sprache: Die Umgangssprache.....	15
3.5 Mündliche Fertigkeiten messen und bewerten	17
4. Literatur im Fremdsprachenunterricht	19
4.1 Authentische Texte im Fremdsprachenunterricht	19
4.2 Graphic Novels	20
4.3 Argumente für den Einsatz von Literatur im DaF-Unterricht.....	21
4.4 Didaktisierung der Literatur	24
4.5 Förderung der mündlichen Fertigkeit durch Graphic Novels.....	25
4.6 <i>Emil und die Detektive. Ein Comic.</i> Kriterien für die Auswahl.	25
5. Methode, Forschungsdesign und Material	28
5.1 Das Forschungsdesign	28
5.1.1 Die abhängige Variable	30
5.2 Das Lernmaterial	32
5.3 Darstellung der Unterrichtsreihe	33
5.4 Beschreibung der Gruppen	47
6. Empirische Ergebnisse	49
6.1 Die Datengewinnung (Pre- und Post-Test).....	49
6.2 Auswertung der Daten	50
6.2.1 Der Wortschatz	51
6.2.2 Beherrschung von umgangssprachlichen Wörtern und festen/umgangssprachlichen Wendungen und Kollokationen	51
6.2.3 Redefluss (Wörter pro Minute).....	51
6.3 Die Ergebnisse	52
6.3.1 Ergebnisanalyse: Der Wortschatz.....	52
6.3.2 Ergebnisanalyse: Beherrschung von umgangssprachlichen Wörtern und festen Wendungen und Kollokationen	53

6.3.3 Ergebnisanalyse: Redefluss	54
7. Diskussion.....	56
7.1 Diskussion der Ergebnisse bezüglich der Fragestellung	56
7.2 Objektivität, Reliabilität und Validität des Messverfahrens	59
7.2.1 Die Objektivität	59
7.2.2 Die Reliabilität.....	60
7.2.3 Die Validität	61
7.3 Störfaktoren	62
8. Zusammenfassung.....	64
9. Literaturverzeichnis	66
Anhang 1: Transkriptionen	72
Anhang 2: Bewertungsdaten, Wortschatz	86
Anhang 3: Bewertungsdaten, Umgangssprache	87
Anhang 4: Bewertungsdaten, Redefluss	88
Anhang 5: Instruktionen an die Probanden, Pre- und Post-Test.....	89

1. Einleitung

Als ich mit 26 Jahren im Herbst 2009 nach Berlin fuhr um Geschichte und Deutsch zu studieren, war meine größte Befürchtung, dass mein Deutsch viel zu einfach und ungenügend war, um akademische Arbeiten und Klausuren zu schreiben. Obwohl ich schon sechs Jahre Deutsch in der Schule gelernt hatte, und dazu sowohl in Norwegen bevor der Abfahrt als auch an der Universität in Berlin nach der Ankunft vorbereitende Deutschkurse belegt hatte, war es mir klar, dass ich viel Zeit verwenden und mir viel Mühe geben müsste, um mit den Studien zurecht zu kommen. Schon nach einigen Tagen zeigte es sich aber, dass das Schriftliche und das Akademische nicht das größte Problem war. In meiner Wohngemeinschaft wohnten zwei deutsche Frauen in meinem Alter, und wenn sie mir etwas mündliches mitteilen wollten, verstand ich einfach nur die Hälfte. Ihr Deutsch enthielt einfach zu viele Wörter, Wendungen und Begriffe, die ich noch nie gehört hatte. Sie verwendeten Formulierungen wie “ich steh halt auf ihn”, “so’nen Mist!”, “haste Bock drauf?” oder einfach “na?”. Was sollte das alles heißen? Ich hatte einfach nicht gelernt, wie die Deutschen untereinander *im Alltag* sprachen. Die umgangssprachlichen Wendungen, Wörter und Ausdrücke waren mir fremd und unverständlich.

Als ich einige Jahre später als Deutschlehrer in einer Jugendschule in Südost-Norwegen tätig wurde, beschäftigen mich noch diese Erinnerungen. Ich übernahm die Stelle nach einem Deutschlehrer “der alten Schule”; einem Lehrer, der hauptsächlich nach einer Grammatik-Übersetzungs-Methode unterrichtete, in der die Lernenden meistens nur mit schriftlichen Grammatikübungen arbeiteten. Als ich die Lernenden zum Reden zu ermuntern versuchte, sagten sie nur “wir haben das nicht gelernt; wir haben nur Grammatik gelernt.” An diese Aussage denke ich immer wieder zurück. Aber wie kann man die Schüler¹ zum Reden bringen? Und was heißt es eigentlich, Deutsch zu reden?

Das ist mein Ausgangspunkt zu dieser Arbeit: wie man den Lernenden sowohl das Selbstvertrauen aber auch die lexikalischen Kompetenzen beibringen kann, so dass sie sowohl *mehr* als auch *umgangssprachlicher* Deutsch sprechen können.

¹ In diesem Arbeit wird das generische Maskulinum verwendet, bei dem Frauen mitverstanden sind.

Gleichzeitig habe ich mit mehreren Deutsch als Fremdsprache (DaF)-Lehrwerken gearbeitet, die Texte enthalten und sich mit Themen beschäftigen, die für die Lernenden wenig aufregend sind. Zum Beispiel: Im Lehrwerk *Noch Einmal 1* von Cappelen Damm können wir ein Gespräch lesen, in dem vier fiktive Person über einige Sehenswürdigkeiten in Hamburg sprechen (Holthe, Ramberg und Selbekk, 2007: 35). Im nächsten Text können wir dann über eine fiktive Familie und deren Freizeitaktivitäten lesen. Die Texte sind eher trivial und künstlich, verhalten sich nicht zu einander und sind für die meisten Lernenden weder spannend noch unterhaltsam; ihr einziger Zweck scheint zu sein, Vokabeln und grammatische Themen beizubringen. Meinen Erfahrungen nach, lesen die Lernenden Texte, weil sie das müssen, und nicht weil sie das wollen. Das führt manchmal dazu, dass die DaF-Stunden im Schulalltag für viele Lernende wenig sinnvoll scheinen. Das Ziel dieser Aufgabe ist aber nicht spezifische DaF-Lehrwerke als negativ für den Unterricht oder das Sprachenlernen zu beurteilen. Mein Ziel ist eher zu zeigen, dass man mit ergänzender Literatur andere Aspekte des Spracherwerbs fördern kann. Denn ganz auf Lehrwerke zu verzichten wäre m.E. weder wünschens- noch empfehlenswert.

Diese Ansätze bilden also den Ausgangspunkt für diese Arbeit. Ich möchte herausfinden, ob es einen Unterschied macht, den wichtigen Einsatzfaktor "Lehrwerk" durch eine andere Textsammlung zu ersetzen, und zwar eine Textsammlung, die sowohl authentische als auch mündliche Sprache enthält, und für Jugendliche spannend und motivierend ist, und, die die umgangssprachliche Kompetenz den Lernenden beibringen kann.

Die vorliegenden Arbeit ist mit 15-16-Jährigen der 10. Klasse in einer Jugendschule in Norwegen als Probanden durchgeführt worden. Eine Jugendschule entspricht die drei letzten Klassenstufen (8., 9. und 10. Klasse) der gemeinsamen Grundschule in Norwegen. In der Arbeit untersuche ich, inwieweit eine Unterrichtsreihe, worin die Graphic Novel *Emil und die Detektive. Ein Comic* (Kästner, 2012) benutzt worden ist, die mündlichen Fertigkeiten unter den Lernenden zu einem umgangssprachlicheren Wortschatz und besserem Redefluss führt, im Vergleich zum Unterricht, worin das standardisierte DaF-Lehrwerk *Leute 10* (Biesalski, Fiebig & Johansen, 2018) vom Verlag Aschehoug zum Einsatz gekommen ist.

Das Experiment wurde zwischen Februar und April 2021 durchgeführt. Zu dieser Zeit wurde der Schulbetrieb nach einer sogenannten "Corona-Ampel" gesteuert, die in den Warnstufen grün, gelb und rot eingeteilt war. Als das Projekt anging, lief der Schulbetrieb auf gelber

Warnstufe. Das hieß, dass die ganze Schülergruppe gemeinsamen Unterricht in der Schule hatte, wobei der vorgeschriebene Mindestabstand zwischen den Lernenden eingehalten wurde. Ab der zehnten Unterrichtsstunde des Projekts lief aber der Unterricht auf roter Warnstufe. Das hieß wiederum, dass nur die Hälfte der Schüler jeder Gruppe bzw. Klasse auf einmal in die Schule durfte. Die andere Hälfte musste dem Unterricht digital von zu Hause folgen. Einige Unterrichtsstunden wurden auch wegen eines Stromausfalls in der Schule komplett digital durchgeführt. Diese Störfaktoren haben wahrscheinlich große Folgen auf die Ergebnisse gehabt, denn die teilnehmenden Schüler haben viel weniger mündliche Übungen und Aktivitäten machen können als war der Plan. Diese Faktoren waren außer meiner Gewalt, und ich habe diese Umstände natürlich in der Diskussion miteinbezogen.

2. Die Fragestellung

Das Ziel dieser Arbeit ist es, ein literarisches Werk und dessen Potenzial für die Förderung der mündlichen Kommunikation im DaF-Unterricht zu untersuchen, indem ich die Ergebnisse nach dem Einsatz einer Graphic Novel mit den Ergebnissen nach dem Einsatz eines DaF-Lehrwerks vergleiche. In einem Experiment erforsche ich, ob die Verwendung von einer Graphic Novel in einem kommunikativen DaF-Unterricht dazu beiträgt, die mündliche Umgangssprache² der Lernenden zu verbessern, und inwieweit eine Graphic Novel verbesserte lexikalische Kompetenz bezüglich der mündlichen Umgangssprache resultiert, im Vergleich zum Einsatz von einem DaF-Lehrwerk.

Meine Hypothese ist, dass durch mündliche Aktivitäten und Übungen mit der Graphic Novel *Emil und die Detektive. Ein Comic* als Ausgangspunkt, die Lernenden mit Wendungen und Wörtern konfrontiert werden, die näher an eine umgangssprachliche mündliche Sprache sind, als die Wendungen und Wörter, die man in einem DaF-Lehrwerk finden. Und dass die Lernenden deswegen über einen umfangreicheren umgangssprachlichen Wortschatz verfügen, nachdem sie mit der Graphic Novel gearbeitet haben.

Der Lernerfolg wird also gemessen als die Fähigkeit, lexikalisch umfangreichere und flüssiger gesprochene Texte/Monologe zu produzieren. Ein Pre-Test, d.h. ein Test, der vor dem Experiment von den Lernenden genommen wird, wird mit einem Post-Test verglichen, d.h. einem Test, der nach dem Experiment von den Lernenden genommen wird (siehe Punkt 6.1). Während acht Projektwochen werden in einer Experiment- und einer Kontrollgruppe zwei unterschiedliche Unterrichtsreihen mit kommunikativen Übungen und Aktivitäten durchgeführt. In der Kontrollgruppe bildet ein traditionelles DaF-Lehrwerk, *Leute 10* (Biesalski, Fiebig & Johansen, 2018) die Grundlage für die Aktivitäten und Übungen. Dieses Lehrwerk wird in der schon genannten Jugendschule seit einigen Jahren verwendet. Die Aktivitäten und Übungen, die in dieser Gruppe gemacht werden, sind im Lehrwerk oder in den zugehörigen digitalen Plattform *Lokus* vorgeschlagen (*Lokus* ist der Name der digitalen Lernplattform vom osloer Verlag Aschehoug und sollte nicht mit dem deutschen Wort für Toilette verwechselt werden).

² In dieser Arbeit wird der Begriff "Umgangssprache" als "eine lockere gesprochene Umgangsform mit einigen Abweichungen von der Standardnorm" (Knipf-Komlósi, 2004: 164) verstanden, vgl. Punkt 3.4.

In der Pilotgruppe arbeiten die Lernenden mit Isabel Kreitz' Graphic Novel *Emil und die Detektive. Ein Comic*, die nach dem gleichnamigen Roman (1929) von Erich Kästner adaptiert worden ist. Die Aktivitäten und Übungen, die den Lernenden in dieser Gruppe machen müssen, haben einen handlungs- und produktionsorientierten Ansatz, was in der Unterrichtsreihe (siehe Punkt 5.3) genauer beschrieben ist.

Die Fragestellungen, die ich in der vorliegenden Arbeit beantworten soll, sind:

- 1) Lässt sich nach acht Wochen in der Pilotgruppe eine erhöhte lexikalische Sprechkompetenz feststellen?
- 2) Lässt sich in der Pilotgruppe gegenüber der Kontrollgruppe ein Lernvorsprung hinsichtlich der umgangssprachlichen Sprechkompetenz im Bereich der Lexik feststellen?

3. Über mündliche Fertigkeiten und Umgangssprache

In diesem Teil werde ich die theoretischen Hintergründe zum Thema Mündlichkeit beleuchten. Mündliche Kommunikation spielt im Fremdsprachenunterricht natürlich eine große Rolle, und ich werde zunächst einen historischen Überblick über den kommunikativen Unterricht geben, bevor ich den norwegischen Lehrplan und dessen Hinweise zur mündlichen Kommunikation vorstelle. Ich erkläre, was ich unter den Begriff "mündliche Fertigkeiten" in diesem Zusammenhang verstehe, und wie man solche Fertigkeiten bewerten kann. Abschließend erkläre ich, wie diese theoretischen Elemente in meiner Arbeit miteinander verknüpft sind.

3.1 Historischer Überblick über den kommunikativen Unterricht

Die gesprochene Sprache ist unsere erste und wichtigste Sprache. Der Mensch lernt früh im Leben zu sprechen, und erst viel später lernen wir zu schreiben. Durch die gesprochene Sprache werden im Alltag die wichtigsten zwischenmenschlichen Kontakte und Beziehungen vermittelt und verstärkt. Und mit Hilfe der gesprochenen Sprache finden auch die meisten alltäglichen Situationen statt. Viel mehr als die geschriebene Sprache ist die mündliche Sprache frei und spontan, was sowohl andere Fertigkeiten als auch ein anderes Wissen über die Zielsprache fordert. Man muss nicht nur die Sprachfertigkeiten besitzen, sondern auch Hörverstehenfertigkeiten und soziale Fertigkeiten, denn mündliche Sprechsituationen finden ja hauptsächlich zwischen zwei oder mehreren Gesprächspartnern statt.

Mündliche Fertigkeiten in einer Fremdsprache unter Lernenden zu fördern und zu entwickeln ist heute ein sehr zentraler und selbstverständlicher Teil des Sprachunterrichts. Es ist aber nicht immer so gewesen. Bis zu den 50er Jahren wurde der schulische Fremdsprachenunterricht mit der Grammatik-Übersetzungsmethode durchgeführt (Edmondson & House, 2011: 114f). Die Methode setzte voraus, dass sich eine Fremdsprache einfach durch das Pauken von grammatischen Regeln und das Übersetzen von mehr oder weniger sinnvollen Sätzen lernen lässt. Die Methode hat erhebliche Kritik bekommen, denn die Lernenden verwenden die Sprache nicht kommunikativ. Die Hauptfertigkeiten, die mit dieser Methode entwickelt werden sollten, waren Lesen und Übersetzen (Neuner & Hunfeld, 1993).

Nach dem Zweiten Weltkrieg entwickelte sich deswegen eine Methode, die ursprünglich für US-Soldaten im Auslandsdienst gedacht war, die aber bald ihren Weg auch in den schulischen Fremdsprachenunterricht fand. Die audiolinguale Methode bezieht sich auf behavioristische

und strukturalistische Theorien, die besagen, dass man eine Sprache durch das Nachahmen und das Imitieren lernen kann (vgl. Neuner & Hunfeld 1993 und Edmondson & House 2011, 114ff). Die Methode wurde mit Hilfe von neuer Technologie wie Tonband und Aufnahmemöglichkeiten entwickelt. Hauptziel dieser Richtung ist es, dass die Lernenden verschiedene Modelldialoge auswendig lernen, und dementsprechend sollten sie auch dazu fähig sein, an ähnlichen authentischen Gesprächen teilzunehmen. Die Grammatik wird bei dieser Methode implizit und induktiv gelernt, und die Methode wird auch dafür kritisiert, dass sie von der Lehrkraft stark gesteuert werden muss, und dass die Lernenden wenige Möglichkeiten dazu haben, sich kommunikativ am Unterricht zu beteiligen.

Die kommunikative Wende der 70er Jahre entstand als eine Reaktion auf die schon genannten Methoden. Wichtig wurde jetzt, kommunikative Kompetenzen unter den Schülern zu fördern, was unter Punkt 3.2 weiter erläutert wird. Die kommunikative Wende hat hauptsächlich zwei Ausrichtungen: Focus on Form (FonF) und Focus on FormS (FonFs). Der Unterschied zwischen den zwei Ausrichtungen besteht darin, wie Grammatik vermittelt und gelehrt werden soll. Bei FonF wird vertreten, dass Grammatik und grammatische Regeln nur besprochen werden sollen, wenn es die kommunikative Situation verlangt. Es werden dem Lerner Aufgaben gegeben, die auch natürlichen und zweckgebundenen kommunikativen Situationen ähneln sollen. Grammatikunterricht wird nur erteilt, um die Aufmerksamkeit des Lernalers auf linguistische Elemente im Zusammenhang mit der Aufgabe zu richten (Long 1997: 5). Bei der anderen Ausrichtung, FonFs, ist der kommunikative Ansatz zentral, die Grammatik bekommt aber zusätzlich explizite Aufmerksamkeit in separaten Unterrichtsstunden (vgl. z.B. Sheen 2003: 226).

Eine kommunikative Kompetenz in einer Fremdsprache hat heute eine erweiterte Bedeutung bekommen (Bjørke, Dypedahl, Myklevold, 2014: 25). Jetzt sind sowohl Fokus auf Form als auch Fokus auf die Funktion der Sprache zentral, und authentische Texte und handlungsorientierte Aufgaben werden eingesetzt. Man hat auch erkannt, dass verschiedene Lernende auf verschiedene Weise lernen; es gibt nicht eine Didaktik oder eine Methode, die für alle am besten geeignet ist. Damit wird ein variiertes Fremdsprachenunterricht angesagt.

3.2 Der Lehrplan und mündliche Fertigkeiten

Für die norwegische Grundschule gibt es einen gesammelten Lehrplan, der für alle Fremdsprachen gilt. Der Lehrplan, *Kunnskapsløftet*, ist 2006 in sowohl der Grundschule als auch in der weiterführenden Schule eingeführt (Utdanningsdirektoratet, 2021). Ab Herbst 2020 gilt eine revidierte Fassung, *Fagfornyelsen* (erst ab Herbst 2022 auf allen Stufen).

Die kommunikative Kompetenz unter Schülern zu entwickeln und zu fördern ist das Ziel des Fremdsprachenunterrichts. Im neuen norwegischen Lehrplan für die Grundschule und die weiterführende Schule wird dies auch deutlich gemacht. Der Lehrplan für Fremdsprachen hebt vier Kernelemente hervor, die das Schulfach ausmacht: *Kommunikation, interkulturelle Kompetenz, Sprachenlernen und Mehrsprachigkeit*, und *Sprache und Technologie*. Als Hauptelement wird aber Kommunikation genannt. Die Schüler sollen die Zielsprache verstehen und sie sollen auch sowohl schriftlich als auch mündlich verstanden werden. Die mündlichen Fertigkeiten werden mit den sprachlichen Fertigkeiten gleichgestellt. Dies ist völlig in Übereinstimmung mit dem kommunikativen Kompetenz-Paradigma, das sich im schulischen Fremdsprachenunterricht pädagogisch und didaktisch geltend gemacht hat.

Im Bereich mündliche Kommunikation, was in dieser Aufgabe am zentralsten ist, werden die folgenden Kompetenzziele, nach Niveau I und II gegliedert, im neuen Lehrplan aufgelistet:

Niveau I:

- einfache und deutliche Rede über persönliche und alltägliche Themen hören und verstehen.
- an einfachen Gesprächen über Aktivitäten und bekannte Themen in alltäglichen Situationen teilnehmen.
- über Alltag und Erfahrungen mündlich zu erzählen und Meinungen äußern, auch spontan.
- einfache sprachliche Strukturen, Aussprache- und Rechtschreibungsregeln und das offizielle Alphabet [...] benutzen um situationsgemäß zu kommunizieren.

Niveau II:

- deutliche Rede über persönliche und fachlich relevante Themen und aktuelle Geschehnisse hören und verstehen.
- über bekannte und fachlich relevante Themen in einer Reihe von alltäglichen Situationen sprechen.
- fachlich relevante Themen mündlich erklären, Erfahrungen, Geschehnisse und Pläne beschreiben, und Meinungen begründen, auch spontan.
- grundlegende sprachliche Strukturen, Aussprache- und Rechtschreibungsregeln und das offizielle Alphabet [...] benutzen um situationsgemäß zu kommunizieren.

(Utdanningsdirektoratet, 2021; meine Übersetzung)

Nach Niveau I können die Lernenden für eine mündliche Abschlussprüfung ausgewählt werden. Nach Niveau II ist als Zusatz zur schriftlichen Abschlussprüfung auch eine mündliche Prüfung vorgesehen. Der Fokus auf die mündliche Kompetenz ist dementsprechend deutlich.

3.3. Mündliche Fertigkeiten

Im Weiteren wird auf die Merkmale der mündlichen Sprache eingegangen, und es wird gezeigt, was damit gemeint wird, mündliche Kompetenz zu haben.

3.3.1 Merkmale der mündlichen Sprache

Sich mündlich auszudrücken fordert viele von denselben Kompetenzen, von denen man auch im Schriftlichen Gebrauch macht (Bjørke, Dypedahl & Myklevold, 2014: 32). Lexikalisches und grammatisches Wissen ist natürlich grundlegend, egal ob man schriftlich oder mündlich kommuniziert. Man muss Kenntnisse über das Vokabular der Zielsprache haben, das aus lexikalischen und grammatischen Elementen besteht, und man muss das Wissen und die Fähigkeit besitzen, es zu benutzen. Die mündliche Sprache enthält aber besondere Merkmale, die sie von der schriftlichen Sprache unterscheiden. Sie besteht aus unvollständigen Sätzen, Unterbrechungen, Füllwörtern und Zögern wie "tja", "ehm", "also" usw. In Gesprächen sucht man ständig nach (und bekommt auch) Bestätigungen, die zeigen, dass der Gesprächspartner die Botschaft verstanden hat. Mündliche Sprache erlaubt häufige Themenwechsel und gibt wenig Zeit, nach dem richtigen Wort oder der richtigen Wendung zu suchen. Die Sätze sind damit oft kürzer als in der Schriftsprache, denn das Gespräch entwickelt sich fortlaufend im Zusammenspiel mit den Gesprächspartnern und nimmt immer neue Wege.

Mündliche Interaktion kann entweder geplant oder spontan sein (ibid.: 33). Im schulischen Fremdsprachenunterricht sind mündliche Präsentationen gewöhnlich. In solchen Situationen haben die Lernenden Zeit sich vorzubereiten. Sie können eine Disposition machen, sich Informationen und Vokabeln aussuchen und lernen, und sie können üben. Bei spontanen Gesprächen müssen die Lernenden sich auf den schon gelernten und vorhandenen Wortschatz verlassen, und unmittelbar auf eine Äußerung reagieren. Das fordert natürlich eine linguistische Kompetenz, wie schon oben erwähnt, aber auch sowohl eine pragmatische als auch eine soziolinguistische Kompetenz. Diese Begriffe werden ich unter dem nächsten Punkt genauer erklärt.

3.3.2 Kommunikative Sprachkompetenz

Der Linguist Dell Hymes behauptete, in Verbindung mit der kommunikativen Wende, dass das Fremdsprachenlernen nicht nur vom Beherrschen der grammatischen Regeln handelt, sondern auch, dass man die sozialen Umstände, in denen die Sprache verwendet wird, verstehen muss. Es geht also darum, die Lernenden in Stand zu setzen, mit sprachlichen Mitteln in Kontakt mit anderen Menschen zu kommen und seine Botschaft zu vermitteln (Tornberg, 2000: 42).

Der Begriff hat im Laufe der Zeit unterschiedliche Definitionen gehabt. Heute wird kommunikative Kompetenz so verstanden, dass die Lernenden die Sprache von Anfang an in authentischen Situationen benutzen sollen (Bjørke, Dypedahl & Myklevold, 2014: S. 30). Die kommunikative Sprachkompetenz wird in drei Kategorien eingeteilt und im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (fortan GER) (Europarat 2001) genauer definiert:

1) Die linguistischen Kompetenzen

Laut GER (ibid.: 110) werden diese Kompetenzen als "Kenntnis der formalen Mittel, aus denen wohlgeformte, sinnvolle Mitteilungen zusammengesetzt und formuliert werden können, und als die Fähigkeit, diese Mittel auch zu verwenden" definiert. Sie besteht aus einigen Hauptkomponenten, die vor allem lexikalische, grammatische, semantische, phonologische, orthographische und orthoepische Teilkompetenzen sind. Insgesamt heißt eine linguistische Kompetenz also, dass man Kenntnisse über die Zielsprache *an sich* hat, und dass man sie sprechen kann.

2) Die soziolinguistischen Kompetenzen

Eine Sprache rein formal sprechen zu können, heißt freilich nicht, dass man sie in unterschiedlichen sozialen Situationen korrekt benutzen kann. Eine Sprache ist, wie GER auch nennt, ein soziokulturelles Phänomen (ibid.: 118). Der Sprachgebrauch muss unterschiedlichen Situationen angepasst werden, und die Bewältigung der sozialen Dimension der Sprache ist eine wichtige Kompetenz. Wann soll geduzt und gesiezt werden? Wann soll man sich formell bzw. vertraut ausdrücken? Im Begriff soziolinguistische Kompetenzen werden also Höflichkeitskonventionen, Begrüßungs- und Anredeformen unterschiedlicher sozialen Beziehungen, Redewendungen, Registerunterschiede und Sprachvarietäten gemeint. Auf sprachliche Varietäten werde ich auch unter Punkt 2.3 genauer eingehen.

3) Die pragmatischen Kompetenzen

Wie können Mitteilungen in der Zielsprache organisiert und strukturiert sein? Wie sollen sie verwendet werden, um kommunikative Funktionen zu erfüllen? Wissen darüber sind Teile der pragmatischen Kompetenzen. Die Diskurskompetenz gibt dem Lernenden die Fähigkeit, "eine Satzsequenz so zu arrangieren, dass kohärente sprachliche Textpassagen entstehen" (ibid.: 123). Und die funktionale Kompetenz betrifft u.a. wie man an einer Interaktion teilnimmt (Sprecherwechsel, Informationen erfragen, jemanden überreden oder überzeugen usw.).

Obwohl die Förderung aller drei Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht natürlich wichtig ist, steht in meiner Arbeit die linguistische Kompetenz, und darunter vor allem die lexikalische Kompetenz, im Zentrum.

3.4 Eine Varietät der mündlichen Sprache: Die Umgangssprache

Jede Sprache enthält eine Vielfalt von Variationen (Theil, 2005). Obwohl in den meisten Fremdsprachen eine bestimmte Standardsprache unterrichtet wird, z.B. Hochdeutsch oder Bokmål, kann keine europäische Sprachgemeinschaft als homogen bezeichnet werden. Variationen können u.a. geografisch (Dialekt, Regiolekt), gender-, alters- oder sonst sozial bedingt sein.

In meiner Arbeit steht die Mündlichkeit im DaF-Unterricht im Zentrum. Nach Durrell (2004) ist es die Erfahrung vieler DaF-Lernenden, dass die gesprochene Sprache, der man im Zielsprachenland begegnet, eine ganz andere ist als die, die man in der Schule gelernt hat. In den Lehrwerken wird oft eine schriftsprachliche Varietät verwendet, die zum Teil stark von der

mündlichen Umgangssprache abweicht. Dass die DaF-Lernenden einer mündlichen Umgangssprache begegnen und sich damit vertraut machen, unterstützt deswegen die Förderung der kommunikativen Kompetenz. Der Begriff "Umgangssprache" wird als eine gesprochene, dialogische Form der Standardsprache verstanden, die sich zwischen Basisdialekt und Standardsprache befindet (Scheutz 1999: 105). Die standardisierte Schriftsprache dient als Vorbild, wird aber vom Dialekt beeinflusst, was Lautbild und Intonation betrifft (Wiesinger, 1997: 28). Besondere Einzelercheinungen, wie etwa lexikalische Komponenten, entstehen auch in dieser Mischung. Wie aber sowohl Scheutz als auch Durrell schreiben, erweist es sich schwer "Umgangssprache" exakt zu definieren und als eine selbstständige Varietät einzustufen (vgl. z.B. Scheutz, 1999: 105 oder Durrell, 2004: 69). Die Frage "was ist Umgangssprache?" ist seit Jahrzehnten erforscht worden. Hugo Moser vergleicht den Begriff mit "Alltagssprache" oder auch "Alltagsmundart" (1961: 222ff). Diese Alltagssprache kennt viele lautliche und grammatische Unterschiede der Standardsprache gegenüber; knapperen Satzbau und Satzverkürzungen, der Plural-s breitet sich aus usw. Einige Jahrzehnte später diskutierte Heinz Menge den Begriff "Umgangssprache", und kam zu der Schlussfolgerung, dass es keinen Zweck hatte, den Begriff zu definieren, denn "zum einen würde [eine Definition] nichts bewirken, zum anderen wäre jeder Vorschlag zwangsläufig vorläufiger Natur" (1982: 54).

In dieser Arbeit werde ich den Begriff Umgangssprache als "eine lockere gesprochene Umgangsform mit einigen Abweichungen von der Standardnorm" verstehen (Knipf-Komlósi, 2004: 164). Solche Abweichungen können z.B. die Apokope in Verbformen sein, wie z.B. "ich mach", "ich komm" usw. (Durrell, 1995: 425). Andere typische Erscheinungen des mündlichen Registers können in Texten der umgangssprachlichen Sprache beobachtet werden (Durrell, 2004: 71). Das sind z.B. der Gebrauch von Demonstrativen statt Personalpronomen ("die ist krank" statt "sie ist krank"), der bestimmte Artikel zusammen mit Personennamen ("die Sara ist krank"), die Verwendung von "da" im Vorfeld eines Hauptsatzes und eine umgangssprachliche Lexik ("kuck mal", "halt", "na", "logo" usw.). Dies gehört zu der lexikalischen Kompetenz, wie auch feste Wendungen wie Begrüßungsformeln, Sprichwörter, feststehende Muster und Phrasen ("ich hätte gern..."). Die Umgangssprache kann auch phonetisch von der Standardsprache abweichen (König, 1997: 247). Es gibt viele regionale "Umgangslautungen", die sich alle von den Standardlautungen abgrenzen. Diese Unterschiede zeigen sich beispielsweise bei einigen Assimilationen, die ziemlich typisch und relativ verbreitet sind (z.B. kann [n] zu [m] assimiliert werden: ['amɛldŋ] statt ['an,mɛldŋ] oder [d] kann total assimiliert werden: [tsu'minəst] statt [tsu'mindəst]) (Lundemo, 2007). Obwohl es in

dieser Arbeit nicht auf die Aussprache eingegangen wird, wird es hier mit "Umgangssprache" die norddeutsche Varietät gemeint. Dies wird gemacht, weil sie "als allgemeiner verbreitet angesehen" wird (König, 1997: 250).

Durrell ist, trotz der Verwendung dieses Registers in Lehrwerktexten, nicht davon überzeugt, dass die Lernenden näher an die Kompetenzen kommen, die ihnen in realen, alltäglichen Situationen helfen sollen. Der Grund ist, dass solche Texte inhaltlich wenig realistisch erscheinen. Wichtig ist aber auch, dass die Lehrwerke eine *Vielfalt* an Variationen aufzeigen, die in unterschiedlichen sozialen Kontexten benutzt werden. Damit erhalten die Lernenden auch soziolinguistische und pragmatische Kompetenzen, und nicht nur lexikalische "Besonderheiten".

3.5 Mündliche Fertigkeiten messen und bewerten

Wie man die kommunikative Kompetenz und insbesondere die mündlichen Fertigkeiten bewerten kann und soll, ist seit der kommunikativen Wende viel diskutiert worden (Huhta, 2010). Wie oben schon erwähnt, umfasst kommunikative Kompetenz – und damit wird hier mündliche Kompetenz gemeint – eine Reihe von Teilkompetenzen, und alles kann nicht auf einmal bewertet werden. Die Auswahl der von den Lernenden zu realisierenden Aufgaben und die verwendeten Bewertungsskalen bestimmen auch welche Kompetenzen bewertet und gemessen werden. Die linguistischen Kompetenzen sind vielleicht am einfachsten zu bewerten, denn Wortschatz, Flüssigkeit, grammatische Richtigkeit und/oder Aussprache lassen sich quantitativ bestimmen und dementsprechend auf eine Skala eintragen. Schwieriger zu bewerten sind soziolinguistische oder pragmatische Kompetenzen (ibid.: 62).

Im GER wird bei der mündlichen Kompetenz zwischen Interaktion und Produktion unterschieden (GER 2001: 63). Bei produktiven mündlichen Aktivitäten wird ein gesprochener Text produziert, wie z.B. Präsentationen, Mitteilungen, Reden u.ä. Dazu gehört auch das visuell unterstützte Sprechen (anhand von Diagrammen, Bildern usw.). Bei der mündlichen Interaktion handeln die Lernenden abwechselnd als Sprechende und als Hörende mit einem oder mehreren Gesprächspartnern. Damit müssen ständig Rezeptions- und Produktionsstrategien verwendet werden.

Sowohl interaktive als auch produktive Sprachproduktion kann holistisch oder analytisch bewertet werden (Huhta 2010: 64). Die holistische Bewertung verwendet nur eine

Bewertungsskala, und die Gesamtheit der Sprachkompetenz der Lernenden wird damit auf verschiedenen Niveaus beschrieben. Der GER enthält viele beschreibende Skalen für unterschiedliche Kompetenzen, die für holistische Bewertung genutzt werden können. Bei analytischer Bewertung werden zwei oder mehr Bewertungsskalen verwendet, wie etwa Wortschatz, Flüssigkeit oder Aussprache. Diese Art der Bewertung gibt genauere und detailliertere Erkenntnisse über die Lernenden. In dieser Arbeit wird eine analytische Bewertung verwendet.

4. Literatur im Fremdsprachenunterricht

In diesem Kapitel werde ich die theoretischen Hintergründe zur Verwendung einer Graphic Novel im DaF-Unterricht vorstellen. Zunächst wird erklärt, warum man überhaupt authentische Texte im Unterricht benutzen sollte und auch, was Graphic Novels von anderen literarischen Gattungen bzw. authentischen Texten unterscheiden. Es wird auch beleuchtet, wie und warum man Literatur im DaF-Klassenzimmer verwenden kann. Am Ende des Kapitels wird die Graphic Novel *Emil und die Detektive. Ein Comic* vorgestellt, und es wird gezeigt, wie und warum gerade sie für einen kommunikativen DaF-Unterricht geeignet ist.

4.1 Authentische Texte im Fremdsprachenunterricht

Für Fremdsprachenlehrkräfte in der Schule wird es oft zu einem großen Hindernis, authentische Texte im Unterricht zum Einsatz kommen zu lassen. Die Schüler befinden sich meistens auf einem sprachlichen Niveau, das es nicht erlaubt, literarische Texte zu lesen, die ursprünglich für den deutschsprachigen Markt geschrieben worden sind. Koppensteiner/ Schwarz (2012: S. 28f) listet auch andere Argumente gegen Literatur im DaF-Unterricht auf, die sowohl für manche Fremdsprachenlehrer als auch für Schüler sinnvoll klingen können, z.B. dass man durch den literarischen Unterricht kein pragmatisches Nutzen hat; man lernt ja nicht wie man ein Hotel bucht oder einen Kaffee bestellt. Man könnte behaupten, dass literarische Texte keinen kommunikativen Sinn haben und den kommunikativen Ansatz im Fremdsprachenunterricht nicht unterstützen. Auf der anderen Seite gibt es aber viele gute Argumente aus sowohl inhaltlicher als auch sprachlicher und methodisch-didaktischer Art, die für den Einsatz von Literatur im Fremdsprachenunterricht sprechen (ibid.: 30ff). Literatur bietet Spannung, Intensität und Engagement, und kann jungen Lernern Identifikationsangebote und Fluchtmöglichkeiten geben. Literarische Texte sprechen die Gefühle an und fördern die Phantasie, was bei den meisten nicht-authentischen Lehrwerktexten bzw. Texten, die gezielt für den Unterricht geschrieben sind, nicht der Fall ist. Die literarische Qualität in authentischen Texten ist auch meistens viel höher als die der Lehrwerktexte, die nur für den DaF-Unterricht gemeint sind. Authentische Texte enthalten Bilder, Metaphern, Vergleiche, und auch Begriffe und "wichtige Wortschatzbereiche, die in Sprachlehrbüchern oder Sachtexten nicht vorkommen" (Bieler & Jenkins, 1991, zitiert nach Koppensteiner & Schwarz, 2012: 31). Die Wörter sind sorgfältig ausgewählt, und wirken positiv für das Sprachenlernen, und obwohl die Texte komplexer sind als in Lehrwerken, sollte man diese kreative und innovative Sprache eher als eine positive Ergänzung zum üblich gelernten Fremdsprachenwortschatz betrachten. Um

Koppensteiner selbst zu zitieren, “sollen Lernende schließlich mit der wirklichen Welt konfrontiert und nicht in den Gettos der Lehrbücher eingesperrt werden” (ibid.: 31). Authentische Texte können “einen Weg aus der Künstlichkeit von Übungsreihen” bieten (ibid.: 32). Und nicht zuletzt können literarische Texte doch einen kommunikativen Ansatz für den Unterricht unterstützen, z.B. durch handlungs- und produktionsorientierte Methoden. Letztendlich kommt es ja darauf an, welche Literatur gelesen wird und wie man sie didaktisiert.

4.2 Graphic Novels

Graphic Novels gehören zum größeren Oberbegriff Comic. Ursprünglich sind Comics als eine rein humoristische Form der Bildergeschichte bezeichnet, die um die Wende zum 20. Jahrhundert in den USA entstanden ist (Dolle-Weinkauff 2012: 307). Es gibt unterschiedliche Definitionen vom Begriff Comic, und ich beziehe mich in dieser Arbeit auf Palandt, der die folgende Definition vorschlägt: “Ein Comic ist eine narrative Sequenz aus wenigsten zwei räumlich angeordneten Bildern” (Palandt 2014: 86). Anders als bei illustrierten Bücher, für deren Handlung das Bild keine konstitutive Rolle spielt, “zeichnet sich der Comic durch eine enge Verflechtung der piktoralen und verbalen Komponenten aus” (Dolle-Weinkauff 2012: 308). Sie bestehen aus starren Bildern, oder auch Panels genannt, die in enger Verflechtung mit dem Text die Handlung ausmacht. Die Textpräsentation wird durch Sprechblasen und Blockkommentare vermittelt. Charakteristisch für Comics sind vor allem die integrierten lautmalenden Wörter und der redensartlich geprägte Sprache.

Die einfachste Form eines Comicseitenlayouts besteht aus vier bis acht Panels, aber viele Comicformen, wie etwa Mangas und Graphic Novels, haben komplexere Seitenkompositionen; die Panels können von unterschiedlichen Größen sein, können auch gerahmt oder ungerahmt sein, und kleinere Bilder können in größeren Panels eingefügt werden (ibid.: 313). Die Seitenkomposition ist – im Gegensatz zu schrifttextlicher Literatur – sehr wichtig. Eine Comic-Seite ist sozusagen eine selbständige Einheit und macht eine gefixte Komposition aus. Anders als z.B. bei Romanen, worin es keine Rolle spielt, wie die Sätze von einer Seite bis zur nächsten umbrochen werden, müssen in Comics zufällige Seitenumbrüche vermieden werden. Wichtig ist auch, dass die Komposition der narrativen Einheiten der Leserichtung entsprechen müssen. Man liest ein Comic von oben links bis unten rechts, und die Panels und die Schrifteinheiten müssen diese “Grammatik des Comics” berücksichtigen.

Dass Comics aus Bildern bestehen, bedeutet, dass die Geschichte nicht beschrieben, sondern gesehen wird (Hermann 2011: 36). Die Perspektive ändert sich meistens ständig, und man kann den Geschehnissen nicht nur schriftlich folgen, man kann sie auch betrachten. Dies erleichtert den Leseprozess, was ich genauer unter Punkt 4.6 besprechen werde.

Graphic Novels enthalten die Merkmale eines Comics, unterscheiden sich aber auch, indem sie “abgeschlossene längere, nicht selten mehrbändige Erzählwerke” sind (Dolle-Weinkauff 2011: 307). Sie sind meistens umfangreicher als Comichefte, und besteht aus einer zusammenhängenden, in sich geschlossenen Geschichte. Sie werden auch oft in gebundener Form publiziert (Schüwer 2008: 9). Sie sind auch in der Regel kunstvoller ausgestattet als ein Comic. Einige nennen sie auch Comic-Romane oder Comic-Bücher, und behaupten, der Begriff “Graphic Novel” sei einfach aus Marketing-Gründen erfunden (Palandt 2014: 106ff). Ich werde aber den Begriff Graphic Novel weiter benutzen, denn – wie auch Dolle-Weinkauff erwähnt – solche Publikationen erreichen nicht immer den großen Umfang eines Romans (2011: 327).

Inhaltlich gibt es eine große Vielfalt von Richtungen innerhalb der Graphic Novel-Gattung. Erstens gibt es die Literaturadaptionen (Vestli, 2020a). Das sind Adaptionen von (berühmten) Romanen oder Filmen, die als Graphic Novels erzählt werden. Damit werden literarische Werke, wie etwa die Werke von Kafka oder Goethe, deren Originalausgaben für manche vielleicht zu anspruchsvoll erscheinen, leichter zugänglich. Zweitens gibt es biografische Graphic Novels, die das Leben von historischen Persönlichkeiten darstellen. Auch Autobiographien, worin KünstlerInnen ihr Leben oder ihre Familiengeschichte darstellen, gehören dazu. Drittens werden historische Ereignisse dargestellt. Im deutschsprachigen Raum werden Ereignisse wie die Zeit des Nationalsozialismus (Widerstand, Holocaust, etc.), die Teilung Deutschlands und das Leben in der DDR oft thematisiert.

4.3 Argumente für den Einsatz von Literatur im DaF-Unterricht

Wenn man Literatur im DaF-Unterricht einbringt, muss sie dem intellektuellen und sprachlichen Niveau der Lerner angepasst werden (Koppensteiner & Schwarz, 2012: 52). Weder die Gattung noch das Thema soll vor allem die Interessen der Lehrkraft entsprechen.

Sie müssen viel mehr sowohl die Interessen als auch den Erfahrungshorizont der Schüler entgegenkommen (Vestli, 2008: S. 30). Eine grundlegende Voraussetzung für einen erfolgreichen Einsatz der authentischen Literatur im DaF-Klassenzimmer, ist, dass sie einfach aufregend ist. Die Literatur muss Motivation und Lesefreude erwecken, was nicht immer einfach ist. Sie ist ja letztendlich für den deutschsprachigen Markt gedacht, und ihre Einsatz im Fremdsprachenunterricht kann dementsprechend gewisse sprachliche Herausforderungen geben. Adaptionen von größeren, literarischen Werken, Easy Readers oder Auszüge können deswegen als gute Alternative dienen.

Laut Koppensteiner & Schwarz sind es einige Kriterien, die man bei der Auswahl literarischer Texte für den Unterricht berücksichtigen sollte (2012: 52ff). Nicht alle Kriterien sind für jeden Text anwendbar, sie dienen aber als eine Art Check-Liste für Lehrkräfte, die Literatur in das Klassenzimmer hineinbringen möchte. Die Kriterien sind:

(1) Die inhaltliche und sprachliche Angemessenheit und Altersgemäßheit. Es geht nicht nur darum, dass das sprachliche Niveau der Lerner und das des Textes übereinstimmen sollen. Das Thema und der Inhalt muss auch den Lernern ansprechen, und der Text muss der Vorbildung, dem Erfahrungshorizont und der Altersstufe entsprechen. Die Aktualität und die Alltagsrelevanz, mit Themen wie Liebe, Einsamkeit, das Erwachsenwerden, Freundschaft usw., werden auch als wichtige Merkmale der Angemessenheit genannt.

(2) Positive Konnotationen oder Provokation. Die Literatur kann sowohl negative/provokative als auch positive Konnotationen über das Zielland vermitteln, d.h. über das Land bzw. die Länder, in denen die im Unterricht gelehrt Zielsprache gesprochen wird (ibid.: 54). Das eine schließt das andere nicht aus, denn Themen werden besser verstanden und diskutiert, wenn sie mittels verschiedener Texte mit verschiedenen Einstellungen beleuchtet sind, d.h. das Thema wird kontrastiert. Provokative Literatur löst Engagement und Irritation bei den Lernenden aus, was sich didaktisch ausnützen lässt. Die positive Seite vom Zielland und dessen Kultur zu zeigen, können aber auch eine positive Einstellung zu der Sprache und zum Fremdsprachenunterricht hervorbringen.

(3) Vergrößerung des Wahrnehmungsfeldes. Obwohl die Literatur altersgemäß und das Erfahrungshorizont der Lernenden angepasst sein soll, darf die Literatur freilich auch dieses Horizont erweitern. Die Lernende können durch die Literatur neue Erlebnisse und Erfahrungen machen.

(4) Interkulturelle Perspektive. Die Kultur der Zielsprache mit der Kultur der Erstsprache zu vergleichen ist im Fremdsprachenunterricht einen wichtigen Aspekt. Literatur zu wählen, die diesen Aspekt erlaubt, wird deshalb zentral. Einschließlich ist hier landeskundliches Wissen, d.h. Wissen über das Zielland zu verstehen, aber auch interkulturelle Kompetenz. Authentische Texte können dazu beitragen, sich in den Menschen des Ziellands und deren Perspektive hineinzuversetzen (ibid.: 49).

(5) Freude an der Lektüre. Dass die Lernende einfach Spaß beim Lesen haben sollen, mögen vielleicht selbstverständlich scheinen. Manchmal wird aber die Literatur eher aus kanonischen oder thematischen Gründen gewählt, ohne Rücksicht auf die Lernenden. Spannung, Unterhaltsamkeit und ein spielerischer Umgang mit der Literatur sind aber auch wertvolle Aspekte bei der Wahl der Literatur.

O'Sullivan & Rösler (2013) diskutieren einige von diesen Kriterien, und besonders interessant für meine Arbeit ist ihre Diskussion über sprachliche Angemessenheit (Koppensteiners erstes Kriterium). Denn für die meisten DaF-Lerner entsprechen literarische Texte, die das Niveau der Lernenden sprachlich angemessen sind, nicht gleichzeitig das Alter der Lernenden. Texte, die für Jugendliche geschrieben sind, halten sich nicht an die im DaF-Unterricht natürliche Sprachprogression; sie enthalten oft grammatische Strukturen und einen Wortschatz, die für Fremdsprachenlerner auf einer bestimmten Stufe nicht angepasst sind. Für diese Gruppen bleibt die Kinderliteratur eine Alternative, was aber nicht altersgemäß ist. Auf der anderen Seite gibt es die Lehrwerke, die der sprachlichen Progression zwar folgen, die aber auf literarische Qualität, sprachliche Authentizität und inhaltliche "Spannung" oft verzichten müssen. Die Lösung dieses Dilemmas sei Literatur zu wählen, die viele Dialoge und viel Alltagssprache enthält, und die auf komplexere Sätze verzichtet (ibid.: 50). Der Wortschatz kann von den Fremdsprachenlernenden als authentischer erlebt werden, und dementsprechend auch Begeisterung erwecken. Es soll hier auch erwähnt werden, dass nicht all kinder- und jugendliterarische Literatur ausschließlich Kinder bzw. jugendliche Leser adressieren. Insbesondere bei Fantasyromanen, historischen und zeitgeschichtlichen Romanen und auch Kriminalromanen und Thrillern sind die Grenzen zwischen Erwachsenenliteratur und Kinder- und Jugendliteratur zum Teil weitgehend weg (Ewers, 2012). Diese Mehrfachadressierung trifft auch in der Regel bei Graphic Novels zu; sie sind sowohl an erwachsene als auch an jugendliche Leser gerichtet. Das unterscheidet Graphic Novels von den meisten Bilderbüchern, die nur auf Kinder als Empfänger bzw. Leser (und Erwachsene freilich als Mitleser) gerichtet

sind. Und gerade wegen sowohl des dialogischen und authentischen Wortschatzes als auch dieser Mehrfachadressierung sind Graphic Novels in dieser vorliegenden Arbeit von großem Wert, was ich unter Punkt 4.6 und weiter im Kapitel 5 erläutern werde.

4.4 Didaktisierung der Literatur

Mit einer kommunikativen Annäherung zur Literatur kann man viele Fertigkeiten unterstützen und entwickeln. Beim traditionellen muttersprachlichen Literaturunterricht geht es oft darum, analytische und reflektierende Fertigkeiten zu entwickeln, aber auch Genrewissen und literaturgeschichtliche Kenntnisse spielen im traditionellen Literaturunterricht eine wichtige Rolle. Für den Fremdsprachenunterricht auf Anfängerniveau werden diese Kompetenzen und Kenntnissen aber oft viel zu anspruchsvoll, weil die sprachlichen Voraussetzungen fehlen. Das sollte aber nicht davon abhalten, literarische Texte im DaF-Unterricht zu benutzen.

Im Fremdsprachenunterricht steht die Förderung der vier grundlegenden Fertigkeiten Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen im Zentrum. Ein traditioneller Literaturunterricht, in dem ein analytisch-interpretierendes Vorgehen im Zentrum steht, fördert nicht unbedingt diese vier Fertigkeiten. Dafür ist aber die Verwendung eines produktions- und handlungsorientierten Annäherung viel besser geeignet (Vestli, 2008). Damit wird gemeint, dass die Lerner nicht nur sprachliche Komponente oder Ausdrücke produzieren, sondern auch, dass sie ästhetisch und künstlerisch aktiv werden (Paefgen, 1999: 125-126). Kaspar Spinner empfiehlt auch, besonders bei erzählenden Texten - dazu gehören auch Bilderbücher - ein solches produktives Verfahren im Unterricht (2012: 518).

Durch ein produktives und handlungsorientiertes Verfahren im Fremdsprachenunterricht werden die Schüler nicht nur Empfänger und Interpreten von literarischen Texten, sie werden viel mehr Schöpfer von Situationen, in denen die Lerner die Sprache aktiv nutzen können. Der Text wird damit nicht das Zentrum des Unterrichts, sondern dient eher als Ausgangspunkt für Aktivitäten und Übungen, die die Entwicklung der sprachlichen Fertigkeiten der Lerner fördern (Abraham & Kepser, 2005: 124).

4.5 Förderung der mündlichen Fertigkeit durch Graphic Novels

Was die Gattung der Graphic Novels besonders geeignet im Fremdsprachenunterricht macht, ist vor allem ihre visuelle Erzählweise (Hecke, 2011). Bild und Text sind gleichberechtigt, sie erzählen gemeinsam eine Geschichte und bieten Leser sowohl visuelle als auch sprachliche Impulse. Für Deutschlerner sind die Bilder besonders wichtig, denn die Bilder helfen dem Leser damit, den Text zu verstehen und der Handlung zu folgen. Viele Lerner mögen auch positive außerschulische Erfahrungen mit Comics haben, und finden damit Motivation, diese Literatur in der Schule zu lesen.

Graphic Novels haben eine Form, die audiovisuelle Medien wie Filme ähneln (Dolle-Weinkauff, 2011: 313). Sie bestehen aus Bilderreihen, die mit Filmausschnitten zu vergleichen sind, und sie haben Dialoge oder Monologe. Sie sind sozusagen gezeichnete Filme auf Papier, natürlich ohne Ton. Die oft mündlich geprägte Sprache macht es für die Fremdsprachenlerner sowohl natürlicher als auch einfacher, den Text in verschiedenen Sprechakten zu übertragen. Das Wortschatz ist oft pfiffig, kurz und bunt, und die Lernenden lernen Ausdrücke, alltägliche Redewendungen und jugendliche Slang. Dadurch erfüllt – durch die Entscheidung für ein geeignetes Buch – die Literatur einen kommunikativen Zweck. Und wie auch schon oben erwähnt, führt die Mehrfachadressierung von Graphic Novels dazu, dass das Buch nicht als “zu kindisch” unter den Jugendlichen zu empfinden ist.

Zweitens könnte die Arbeit mit Graphic Novels die Motivation für den Deutschunterricht erhöhen, und damit auch den Einsatz der Schüler. Ich würde behaupten, dass Schüler auch größere Freude am Lernen haben, wenn sie authentische Kinder- und Jugendliteratur auf Deutsch lesen und verstehen; es kann die Leistungsfreude erwecken. Dies wurde aber in dieser Arbeit nicht untersucht.

4.6 *Emil und die Detektive. Ein Comic. Kriterien für die Auswahl.*

Der von Erich Kästner geschriebene Roman *Emil und die Detektive. Ein Roman für Kinder* erschien 1929 (Kästner, 2018). Der Roman wurde sofort ein großer Erfolg, und ist seitdem ein Klassiker der deutschen Kinder- und Jugendliteratur geworden. Der Roman ist auch mehrmals adaptiert worden, als Easy-Readers, für die Bühne als Musicals, Theater und sogar mehrmals verfilmt (Vestli, 2020b). Die Originalfassung ist von Walter Trier illustriert, dessen

Zeichnungen genauso bekannt sind wie das Buch selbst. Die Graphic Novel, die in dieser Arbeit verwendet wird, ist 2012 als Graphic Novel erschienen, und zwar von der Illustratorin Isabel Kreitz. Sie hat sich treu an den schönen Strich von Walter Trier gehalten, und hat für die Adaption viele Preise gewonnen.

Als ich nach passender Literatur für diese Arbeit suchte, war es mir wichtig, dass die Graphic Novel Koppensteiners Kriterium der Angemessenheit/Altersgemäßheit erfüllte. Erich Kästners Roman ist ein Kinderbuch. Obwohl *Emil und die Detektive. Ein Comic* viele Altersgruppen anspricht, ist meiner Meinung nach Isabel Kreitz' Adaption vor allem für eine junge Lesergruppe gedacht und geeignet. Dafür spricht die enge Anlehnung an die Vorlage. Für die Schüler wird die Lektüre sozusagen zu einer "Pause" in einer Welt, in der sie bald erwachsen sind und in der sie viele Erwartungen erfüllen müssen.

Was mir aber auch ein sehr wichtiges Kriterium bei der Entscheidung für diese Graphic Novel war, war, dass der Text authentische Sprache enthält. Das Ziel dieses Projektes war es letztendlich, die umgangssprachliche Sprechkompetenz der Lernenden zu erweitern. In Kreitz' Graphic Novel habe ich das gefunden. Der Text ist sehr "mündlich" geschrieben, d.h. er besteht fast ausschließlich aus Dialogen und enthält viele lexikalische Komponenten, die in der heutigen Umgangssprache (vgl. Punkt 3.4) häufig verwendet werden. Feste alltägliche Wendungen wie "was gibt's denn?", "schon gut" und Einzelwörter, Adverbien und Modalpartikel wie "naja", "klar!" und "wohl" gibt es im Buch reichlich. Damit entstehen die Möglichkeiten, authentische Umgangssprache zu lernen und sie in der eigenen mündlichen Sprachproduktion zu verwenden. Obwohl die Sprache und einige Redewendungen manchmal altmodisch klingen – denn Isabel Kreitz folgt dem Original sowohl im Hinblick auf den Text als auch den Strich – kann man sie leicht verstehen und sogar komisch finden, was auch zu Freude am Lesen führen kann. Außerdem ist die Verwendung und das Verständnis von archaischen Ausdrücken auch eine Komponente der lexikalischen Kompetenz, und diese Graphic Novel enthält viele solche Ausdrücke, wie etwa "guten Tag, die Herrschaften" oder "es wird eine tolle Kiste". Das ist auch humoristisch und spielerisch, was die Freude am Lesen erhöhen kann. Die Handlung im Buch wird auch chronologisch und überwiegend linear erzählt, was das Verständnis ebenfalls erleichtert. Besonders für DaF-Lerner sind auch Kinderbücher sprachlich einfacher und überfordern die Sprachkompetenz der Leser nicht. In *Emil und die*

Detektive. Ein Comic hat Isabel Kreitz die Textmenge im Vergleich zum Original erheblich verringert, wodurch das Buch auch für DaF-Anfänger sprachlich zu bewältigen ist.

Das von Koppensteiner erwähnte letzte Kriterium, Freude an der Lektüre, war mir auch sehr wichtig. Für die Probanden in dieser Arbeit wurde das Buch auch die erste Begegnung mit authentischer, deutschsprachiger Literatur. Dass sie dadurch nicht den Mut verlieren sollte, war mir sehr wichtig. Die Geschichte ist sowohl spannend als auch unterhaltsam, und wenn die Graphic Novel in kleineren Teilen aufgeteilt wird, überfordert sie den Leser nicht.

5. Methode, Forschungsdesign und Material

In diesem Teil wird dargestellt, wie die Studie durchgeführt worden ist und wie ich die Unterrichtsreihe gestaltet habe. Ich werde auch die Probandengruppen und die methodische Herangehensweise vorstellen und es wird aufgezeigt, warum ich diesen methodischen Ansatz gewählt habe.

5.1 Das Forschungsdesign

Die lexikalische Kompetenz "umfasst die Kenntnis des Vokabulars einer Sprache, das aus lexikalischen und aus grammatischen Elementen besteht, sowie die Fähigkeit, es zu verwenden" (GER 2001: 111). Und wie unter Punkt 3.3 erwähnt, bestehen die lexikalischen Elemente aus sowohl Einzelwörtern als auch (festen) Kollokationen von Wörtern. Beim Sprachenlernen ist natürlich das Lernen von Vokabeln die zentralste Aufgabe, denn ohne Wörter spricht oder schreibt man nicht. Bei der Produktion von mündlicher Sprache ist die Kenntnis von festen Wendungen, Mustern, Phrasen und Satzformeln sehr behilflich. Und solche lexikalischen Elemente treten in geschriebenen Texten, die aus vielen Dialogen bestehen, häufig aus.

Im Vergleich zu vielen Lehrwerktexten, die oft beschreibende Texte enthalten, haben Graphic Novels den Vorteil, dass sie aus vielen Dialogen bestehen (mehr dazu unter Punkt 4). Diese Literatur im DaF-Unterricht zu benutzen kann dazu beitragen, die standardnahe Umgangssprache/Alltagssprache der Lernenden lexikalisch zu erweitern. Ob und inwiefern das geschieht, kann durch eine analytische Bewertung gemessen/bewertet werden, z.B. in der die Lernenden selbst Gespräche mit einem oder mehreren Partnern führen. Die Lernenden können aber auch allein Dialoge erfinden, z.B. mit der Unterstützung von Bildern, in denen Personen in unterschiedlichen Situationen auftreten. In solchen analytischen Bewertungen können Skalen gemacht werden, worin sowohl Einzelwörter als auch feste Kollokationen gezählt werden. Und gerade das bildet die Grundlage für dieses Projekt.

Um die Forschungsfrage zu beantworten, wurde ein Aktionsforschungsprojekt unternommen. Aktionsforschung ist "die systematische Untersuchung beruflicher Situationen, die von Lehrerinnen und Lehrern selbst durchgeführt wird, in der Absicht, diese zu verbessern" (Elliot, 1991, zitiert in Posh, 2009: 5). Diese Art von Forschung hat u.a. das Ziel, die Praxis der Lehrkraft zu untersuchen und Innovationen im Unterricht durchzuführen und diese auch selbst

zu überprüfen. Ein Merkmal von Aktionsforschung ist u.a., dass sich die Fragestellung bzw. die Forschungsfrage aus der eigenen Praxis formulieren lässt. Wie bereits in der Einleitung erklärt, ist das in diesem Projekt der Fall. Aktionsforschung kann entweder explorativ oder evaluativ sein. Explorative Forschung ist eine Art Bestandsaufnahme der heutigen Situation, während evaluative Forschung untersucht, ob und inwieweit bestimmte Vorgehensweise zu erwarteten Ziele bzw. Ergebnissen führen.

In meinem Forschungsprojekt habe ich ein evaluative Forschungsdesign benutzt, indem ich zwei Vorgehensweisen im Deutschunterricht miteinander verglichen habe, und die Ergebnisse analysiert und evaluiert. Durch einen Pre- und einen Post-Test mit einer Experimentgruppe und einer Kontrollgruppe, also mit zwei unabhängigen Gruppen, wurde eine Unterrichtsreihe, worin die Graphic Novel *Emil und die Detektive. Ein Comic* verwendet wurde, mit einer Unterrichtsreihe, worin das DaF-Lehrwerk *Leute 10* und dessen zugehörige digitale Plattform *Lokus* verwendet wurde, gegenübergestellt. Die Unterrichtsreihe und darunter die zwei unterschiedlichen Textgrundlagen sind dementsprechend die unabhängige Variable dieses Experiments.

Das Forschungsdesign hat den Vorteil, individuelle Störfaktoren wie das Vorwissen und die Motivation unter den Schülern auszugleichen (Albert & Marx, 2016: 90f). Die Versuchspersonen wurden nämlich pragmatisch ausgewählt; sie waren Lernende in einer konkreten Jugendschule, und machten nicht eine repräsentative Auswahl aus.

Sowohl in der Experimentgruppe als auch in der Kontrollgruppe fand ein Deutschunterricht statt, der einen Fokus-on-Form-Ansatz hatte (vgl. Punkt 3.1). Grammatik wurde nur explizit vermittelt und gelehrt, wenn im Unterricht kommunikative Situationen entstanden, die Erklärungen von spezifischen grammatischen Elementen forderten. Dieser Ansatz war für die Versuchspersonen schon sehr bekannt, denn das Lehrwerk *Leute 10* hat diesen Ansatz als Ausgangspunkt. Als Hilfsmittel und Hauptkomponente im Unterricht wurde aber in der Experimentgruppe eine Graphic Novel eingesetzt, und nicht das standardisierte DaF-Lehrwerk der Schule. Die Aufgaben und Aktivitäten im Unterricht wurden hauptsächlich mündlich eingerichtet. In der Kontrollgruppe wurde auch nach einem Fokus-on-Form-Ansatz unterrichtet, und auch hier wurde die Mündlichkeit durch Aufgaben und Aktivitäten angestrebt.

In dieser Gruppe wurde allerdings nicht mit der Graphic Novel gearbeitet, sondern nur mit dem schon erwähnten Lehrwerk.

Die Unterrichtsreihen in beiden Gruppen wurden im Voraus geplant. Es war mir wichtig, dass die Menge von mündlichen Aktivitäten und Aufgaben in beiden Gruppen gleich sein sollte. Damit wurden die eventuellen Unterschiede zwischen den Gruppen nicht auf den *Umfang* des mündlichen Übens zurückzuführen, sondern eher auf die *Einsatzfaktoren* (Graphic Novel vs. Lehrwerk). Dies erhöht damit die Validität der Studie.

5.1.1 Die abhängige Variable

Früher war der Schwerpunkt bezüglich des Mündlichen im Fremdsprachenunterricht eher auf die Aussprache begrenzt (Bygate, 2010: 14). Dies hat sich geändert, denn wenn man im Unterricht sich mit mündlicher Kommunikation beschäftigt, geht es heute viel mehr um die Fähigkeiten, in realen und alltäglichen Sprechsituationen zu kommunizieren, und nicht nur die Wörter richtig auszusprechen. Mit den oben genannten drei Komponenten, die Teile der sprachlichen Mikro-Fähigkeiten (u.a. Vokabular) enthalten, wurde gerade die Fähigkeit sich in solchen Sprechsituationen teilzunehmen, gemessen. Denn ohne die lexikalische Kompetenz ist es schwierig zu kommunizieren.

Wie bereits beschrieben, besteht die mündliche Kompetenz aus vielen Komponenten (vgl. Punkt 3.3). Dabei lässt sich diese Kompetenz auch mit unterschiedlichen Kriterien auswerten. Wie Huhta gehe ich davon aus, dass die Kriterien, die in dieser Aufgabe benutzt werden sind, Teilbereiche der Sprachkompetenz beschreiben (Huhta, 2010: 64). Wegen des begrenzten Umfangs meiner Studie wurden zwei von diesen Komponenten als die abhängige Variable ausgewählt. Diese Variablen wurden aus praktischen und theoretischen Gründen gemacht, denn diese Komponenten lassen sich relativ leicht aufzählen und damit lässt sich die Objektivität der Studie auch besser gewährleisten:

1. Der Wortschatz

Hierunter werden frei stehende Einzelwörter gezählt, d.h. wie viele unterschiedliche Lexeme werden von jedem Probanden verwendet. Es werden Lexeme gezählt, und nicht Wortformen (grammatische Ausprägungen eines Lexems). Das bedeutet, dass ein

Substantiv als ein Lexem (Wort) gezählt wird, unabhängig davon, ob es im Plural oder im Singular benutzt wird. Gleichfalls wird ein Verb als ein Lexem verstanden, unabhängig von Beugung. Persönliche Eigennamen werden nicht mitgezählt.

2. *Der Beherrschung von umgangssprachlichen Wörtern und festen/umgangssprachlichen Wendungen und Kollokationen.*

Feste Wendungen und Kollokationen sind natürlich Teile des lexikalischen Inventars. Solche Wendungen und Kollokationen sind aber auch in der Umgangssprache vorhanden, und wurden deswegen spezifisch untersucht. Die folgenden lexikalischen Elemente, die im GER (2001: 110) angegeben sind, wurden miteinbezogen:

- Satzformeln (direkte Exponenten von Sprachfunktionen, wie Begrüßungen, Sprichwörter, archaische Ausdrücke). Beispiele von umgangssprachlichen Formen sind u.a. “Hey!”, “Tag” und “‘n Abend”.
- feste Kollokationen (die aus Wörtern bestehen, die normalerweise zusammenstehen). Beispiele von umgangssprachlichen Formen sind u.a. “stimmt”, “nichts zu danken”, “heute früh” und “wird gemacht!”.

Auch wurden typische, umgangssprachliche Elemente wie Interjektionen und Adverbien (“oh!”, “scheiße!”, “quatsch!”, “mensch!”, “klar!”, “naja” u.ä.), und auch Modalpartikel (“ja”, “wohl”, “halt” u.ä.) unter dieser Kategorie bewertet. Umgangssprachliche bzw. eher mündliche Verben wie “kriegen”, “klauen”, “klappen” u.ä. wurden auch hierunter eingestuft.

Zusätzlich wird auch der Redefluss gemessen. Die Flüssigkeit des Sprechens lässt sich in unterschiedlichen Formen messen. In dieser Arbeit habe ich Wörter Pro Minute benutzt. Dieses Messverfahren lässt sich objektiver bewerten als die Alternative, sich mit einem Schema (z.B. der Beispielskala ‘Flüssigkeit (mündlich)’ des GER) zu befassen, wobei der Bewerter sich auf eher subjektive Kriterien wie “kann sich in kurzen Redebeiträgen verständlich machen” usw. stützen muss. Der Redefluss als Wörter pro Minute zu messen, sagt etwas über die Größe des aktiven Wortschatzes, der dem Lernenden zur Verfügung steht, und die Fähigkeit, diesen Wortschatz in verständlichen Sätzen umzusetzen. Damit lässt sich auch etwas über die lexikalische Kompetenz der Lernende sagen. Dies wird natürlich auch unter dem Punkt “Der Wortschatz” untersucht, wobei es aber um die Anzahl der einzelnen Lexeme geht. Wenn man

den Redefluss der Probanden untersucht, wird die *totale* Anzahl der gesprochenen Wörter gemessen, auch wenn ein Lexem bzw. ein Wort mehrmals gesprochen wird. Nicht-Deutsche Ersatzwörter³ und unverständliche Wörter bzw. Wörter, die von einem Deutschen nicht verstanden werden würden, wurden freilich aus der totalen Anzahl ausgelassen. Ich habe diesen Bestandteil der mündlichen Kompetenz in meiner Arbeit mitgenommen, um zu erforschen, inwieweit die Lernenden während der acht Projektwochen damit vertrauter werden, sich mündlich auf Deutsch zu äußern, und auch zu welchem Grad das aktive Vokabular sich bei den jeweiligen Lernenden sich befestigt, so dass es zu einer spontaner und fließender Rede führt. Und beim Messen von den beiden Variablen Wortschatz und Redefluss, vermeidet man die falsche Vermutung, dass diejenige, die mehr sprechen, auch mehr können. Obwohl eine Person viele Wörter pro Minute spricht, kann es sein, dass sie einfach die gleichen Wörter wiederholt. Und umgekehrt: Obwohl eine Person viele Wörter kennt, kann es sein, dass die kognitive Zugänglichkeit des Vokabulars so niedrig ist bzw. dass das Vokabular nicht aktiv ist. Das würde damit die Kommunikation stören; er oder sie spricht einfach zu langsam, um die Botschaft vermitteln zu können.

5.2 Das Lernmaterial

Die Schule, in der das Projekt stattfand, hat seit drei Jahren das DaF-Lehrwerk *Leute 8, 9 und 10* vom norwegischen Verlag Aschehoug benutzt. Das Lehrwerk besteht aus einem digitalen Textbuch, das auf Aschehougs digitalem Plattform www.unibok.no verfügbar ist. Im digitalen Textbuch können die Lernenden Texte hören und lesen, und sie können Einzelwörter im dazugehörigen digitalen Wörterbuch nachschlagen. Einige Texte werden von einem Sprecher vorgelesen, andere Texte, die als Dialoge bzw. Gespräche gestaltet sind, werden von zwei oder mehreren Personen vorgelesen. Jeder Text im Lehrbuch wird durch eine Liste mit Vokabeln/Kollokationen ergänzt.

Außerdem hatten alle Lernende ein physisches Arbeitsbuch mit unterschiedlichen Aufgaben zu den jeweiligen Kapiteln, die im digitalen Textbuch zu finden sind. Das Arbeitsbuch wurde im Projekt nur wenig benutzt. Der Verlag bietet auch einen umfangreichen digitalen “Werkzeugkasten” für die Lehrkraft an, der unter www.lokus.no aufrufbar ist. Auf der digitalen Plattform *Lokus* (vgl. Punkt 2) findet die Lehrkraft sowohl Unterrichtstipps für jede Lektion

³ Damit sind hauptsächlich Wörter aus der/den Erstsprache(n) und aus dem Englischen gemeint. Das Vorkommen solcher Wörter wäre natürlich an sich interessant zu verfolgen, würde aber den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

im Textbuch, als auch kurze Videos (bis auf fünf Minuten) zu grammatischen Themen, Hörtexte als Ergänzung zum Textbuch, Testaufgaben und Arbeitsblätter zum Kopieren/Ausdrucken für die Lernenden. Die Arbeitsblätter sind sowohl für schriftliche als auch für mündliche Arbeit gemeint, und werden individuell oder gemeinsam gelöst. Laut dem Verlag wird es in *Leute* viel Wert gelegt auf “Aktivitäten, die das Sprachenlernen Spaßig und variiert machen; gute und systematische Progression im Sprachverlauf; mündliche und schriftliche Produktion” (Aschehoug 2021; meine Übersetzung).

Die Lernenden in der Kontrollgruppe, die in diesem Experiment teilnahmen, hatten drei Jahre lang, d.h. die gesamte Zeit in der Jugendschule, mit diesem Lehrwerk gearbeitet und waren damit sehr vertraut. Alle Lernende hatten Zugang zur digitalen Plattform.

Die Pilotgruppe arbeitete mit der Graphic Novel *Emil und die Detektive. Ein Comic* (vgl. dazu Punkt 4.7). Die Graphic Novel ist 2012 erschienen. Jede Lernende bekam sein/ihr eigenes gebundenes Exemplar, und sollte nur mit diesem Buch während des Projekts arbeiten. Die Lernenden bekamen je einen kleinen Stapel mit Klebezetteln, die sie für Vokabeln und Notizen benutzen konnten.

5.3 Darstellung der Unterrichtsreihe

Das Projekt umfasste insgesamt 16 Stunden (je 60 Minuten), die sich über einen Zeitraum von acht Schulwochen im Frühling 2021 erstreckten (Winterferien und Osterferien nicht miteinbezogen).

Die Kontroll- und Experimentgruppe hatten jeweils zwei Stunden DaF-Unterricht pro Woche, und zwar in der ersten und der sechsten Stunde jeden Montag und Donnerstag. Die Kontrollgruppe arbeitete mit den in *Leute 10* zu diesem Zeitpunkt angegebenen Themen: In den ersten zehn Stunden war das Thema “*Reisen in Deutschland, Österreich und die Schweiz*”. In den elften bis sechzehnten Stunden war das Thema “*Das will ich werden*”, d.h. Ausbildung und Berufe. Wegen der schon angesprochenen Corona-Situation, mussten aber alles ab die zehnte Unterrichtsstunde digital stattfinden, und der geplante Unterricht musste deswegen zum Teil erheblich geändert werden (vgl. Punkt 7.4). Die ursprüngliche Unterrichtsreihe wird trotzdem in dieser Aufgabe vorgestellt.

Es wurden Hausaufgaben für die zweite Stunde jede Woche gegeben. Für sowohl die Kontrollgruppe als auch für die Experimentgruppe bestanden die Hausaufgaben meistens daraus, neue Vokabeln in Verbindung mit einem von der Lehrkraft ausgesuchten Text zu lernen, also Erweiterung des Wortschatzes und zusätzliche Leseförderung. Jede Lektion in *Leute 10* enthält mehrere Texte von unterschiedlichen Längen und Kategorien. Dabei handelt es sich z.B. um Sachtexte, Dialoge, erzählende Texte usw. Die Kontrollgruppe bekam jede Woche als Hausaufgabe einen solchen Text zu lesen; die Experimentgruppe musste als Hausaufgabe einen weiteren Abschnitt in der Graphic Novel lesen.

Die Unterrichtsreihe ist mit einem handlungs- und produktionsorientierten Ansatz gestaltet, und zwar standen die Förderung der mündlichen Fertigkeiten im Vordergrund. Das Ziel war es, die Literatur in sowohl dem Lehrwerk als auch in der Graphic Novel als Grundlage für mündliche Handlungen und Produkte, wie z.B. Rollenspiel und Dialoge, zu verwenden. Einige Theoretiker unterscheiden zwischen produktionsorientierten Aktivitäten auf der einen Seite und handlungsorientierten Aktivitäten auf der anderen Seite, wobei die letzteren eher physischer und mit größerer Entfaltung zu verstehen sind (Vestli, 2008: 19). Im Zentrum steht aber nicht der literarische Text, sondern er dient eher als Ausgangspunkt für verschiedene (mündliche) Aktivitäten und Übungen (ibid.: 19).

Die Graphic Novel *Emil und die Detektive. Ein Comic* wurde von mir in insgesamt 14 Abschnitten eingeteilt. Jeder Abschnitt bestand aus 3-15 Seiten, die in jeder Stunde als Grundlage für den Unterricht dienten.

Kontrollgruppe (alle Seitenangaben verweisen auf <i>Leute 10</i>)	Pilotgruppe (alle Seitenangaben verweisen auf <i>Emil und die Detektive. Ein Comic</i>)
1) Pre-Test wird durchgeführt	1) Pre-Test wird durchgeführt
<u>Stunde 1:</u> 1) Bilder von Deutschland beschreiben. In Vierergruppen sollen die Lernenden einander Fragen zu den Bildern (S. 70) stellen, und dabei Wendungen wie	<u>Stunde 1:</u> 1) Vorstellung der Graphic Novel: Erich Kästner/Isabel Kreitz: <i>Emil und die Detektive. Ein Comic</i> .

<p>“links/rechts im Bild sehe ich” und “im unteren/oberen Teil” verwenden.</p> <p>2) In Zweiergruppen fangen die Lernenden mit Vorbereitungen zu Mini-Präsentationen über selbst gewählte deutsche Städten an. Sie suchen sich Sehenswürdigkeiten aus, die sie in im Plenum vorstellen sollen.</p>	<p>2) Die Lehrkraft gibt eine Einführung in den folgenden Themen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Berlin in der Zwischenkriegszeit. - Wortschatz zum Comic (“Panels”, “Sprechblasen” usw.). <p>3) In Zweiergruppen sollen die Lernenden das Cover der Graphic Novel auf Deutsch beschreiben. Was sehen wir auf dem Cover? Welche Kleider tragen die Personen? Wie sind sie?</p> <p>4) In Zweiergruppen Fakten über Kästner und Kreitz im Internet finden, und sie für einander präsentieren.</p> <p>5) Stilles Lesen, S. 5. Danach im Plenum den Inhalt der Seite diskutieren. Dabei werden auch neue Vokabeln und Wendungen gelernt.</p>
<p><u>Stunde 2:</u></p> <p>Hausaufgaben: Die Präsentation fertig machen und Vokabeln lernen.</p> <p>1) Die Lernenden bekommen einige Minuten für die letzten Vorbereitungen, bevor jede Zweiergruppe die Mini-Präsentation über eine deutsche Stadt hält.</p> <p>2) In Zweiergruppen machen die Lernenden das Rollenspiel “Im Reisebüro” (von der digitalen Lernplattform <i>Lokus</i>), wo es eine Informationslücke besteht: Lernende A</p>	<p><u>Stunde 2:</u></p> <p>Hausaufgaben: Abschnitt 1 lesen und fünf selbstgewählte Vokabeln lernen.</p> <p>1) Die Lernenden werden in Zweiergruppen geteilt und lesen Abschnitt 1 gemeinsam.</p> <p>2) In denselben Zweiergruppen sollen die Lernenden nach festen Wendungen suchen. Die Aufgabe besteht darin, dass ihnen Wendungen auf Norwegisch gegeben werden (z.B. “ennå ikke”, “hvordan skal jeg</p>

<p>verkauft Reisen in einem Reisebüro und hat drei Reiseziele mit unterschiedlichen Preisen, Unterkünften, Aktivitäten usw. zu verkaufen. Lernende B hat einige Kriterien, die für seine/ihre Entscheidung des Reiseziels ausschlaggebend sind.</p>	<p>vite det?”, “nei, beklager”), und sie suchen gemeinsam im Text nach den entsprechenden deutschen Äquivalenten.</p> <p>3) Im Plenum: Der Lehrer macht eine Aussage, die Lernenden antworten mit einer von den gerade gelernten Wendungen, z.B. “Hast du deine Hausaufgaben gemacht?” → “Nein, noch nicht!”.</p> <p>4) In Zweiergruppen sollen die Lernenden den Handlungsverlauf auf einer bestimmten Buchseite beschreiben. Die Lehrkraft verteilt die Buchseiten.</p> <p>5) Im Plenum: Die Zweiergruppen präsentieren ihre Ergebnisse. Danach stellt die Lehrkraft Fragen zum gerade gelesenen Abschnitt (z.B. “womit arbeitet Emils Mutter?”) und die Schüler antworten.</p>
<p><u>Stunde 3:</u></p> <p>1) In Zweiergruppen wiederholen die Lernenden das Rollenspiel “Im Reisebüro” von der vorigen Stunde.</p> <p>2) In Zweiergruppen finden die Lernenden einige Reiseziele auf der Deutschlandkarte im Lehrwerk (S. 72). Hier sind auch Informationen über z.B. die längsten Autobahnen, die größten Flughäfen, die längsten Flüsse Deutschlands zu lesen. Die Lernenden stellen einander Fragen zur Karte</p>	<p><u>Stunde 3:</u></p> <p>1) Im Plenum sagt die Lehrkraft feste Wendungen und Vokabeln vom Abschnitt 2, und die Lernenden müssen das deutsche Äquivalent raten.</p> <p>2) Im Plenum liest die Lehrkraft den 2. Abschnitt vor und erklärt neue Vokabeln und Ausdrücke. Die Vokabeln und Wendungen vom ersten Punkt dieser Stunde werden noch einmal wiederholt.</p>

<p>und zu den Auskünften, z.B. “Wo liegt die Stadt Stuttgart?” oder “Wie heißt die längste Autobahn Deutschlands?”.</p> <p>3) Individuelle Arbeit: Die Lernenden bereiten “Jeopardy” (umgekehrtes Quiz) vor. Sie müssen “Antworten” zu der Karte/den Auskünften machen (z.B. “Das ist die längste Autobahn Deutschlands”). Die “Antworten” werden in der nächsten Stunde präsentiert, und die Anderen müssen die zugehörige Frage stellen (z.B. “Was ist die A7?”).</p>	<p>3) In Zweiergruppen machen die Lernenden Denkblasen für Emil (S. 20-23). Die Seiten enthalten ursprünglich keine Denkblasen, und die Lernenden müssen ihre Phantasie und Kreativität zum Einsatz bringen, um diese zu machen. Sie werden aufgefordert, Vokabeln und Ausdrücke von den gelesenen Abschnitten zu verwenden, um sie in realen Situationen zu nutzen.</p> <p>4) In Plenum stellen die Lernenden die Denkblasen vor. Danach sprechen sie über Emils Traum (S. 24-26). Die Lehrkraft stellt fragen wie “was passiert im Traum?” und “was sehen wir auf den Bildern?”, und die Lernenden antworten bzw. erklären.</p>
<p><u>Stunde 4:</u></p> <p>Hausaufgaben: Den Text auf S. 72 lesen und Vokabeln zum Text lernen.</p> <p>1) Im Plenum spielen die Lernenden “Jeopardy”. Jede Lernende sagt drei Antworten und die Anderen stellen die Fragen.</p> <p>2) In Zweiergruppen interviewen die Lernenden einander. Als Ausgangspunkt ist die Übung “Umfrage, Urlaub in Norwegen” von der <i>Lokus</i>-Plattform. Zuerst gehen die Lernenden die Fragen gemeinsam durch um sicherzustellen, dass alle die Fragen verstehen.</p>	<p><u>Stunde 4:</u></p> <p>Hausaufgaben: Abschnitt 3 lesen und fünf selbstgewählte Vokabeln lernen.</p> <p>1) In Zweiergruppen lesen die Lernenden Abschnitt 3 gemeinsam und erklären einander Vokabeln zum Abschnitt.</p> <p>2) Die Lehrkraft stellt Fragen im Plenum zum aktuellen Abschnitt um sicherzustellen, dass die Lernenden die Handlung verstanden haben.</p> <p>3) In Zweiergruppen beschreiben die Lernenden die Bilder und Geschehnisse auf</p>

<p>3) Zunächst schreibt jede Lernende drei offene Fragen (z.B. über Freizeit, Familie, Essen, Reisen usw.) auf. Danach setzen die Lernenden sich in Zweiergruppen zusammen und stellen die Fragen an ihre PartnerInnen, um Spontangespräche zu üben. Die Übung wird dreimal wiederholt, jedes Mal mit einem/einer neuen PartnerIn.</p>	<p>S. 33 füreinander. “Was passiert auf dieser Seite?”</p> <p>4) In Zweiergruppen machen die Lernenden ein Dialog zwischen zwei Fremden auf der Straße. Sie müssen mindestens drei von den folgenden festen Wendungen verwenden: ”Verzeihung”, "Na?", "Nichts zu danken", “Na schön”, “Wie du willst!”, "Gefällt mir nicht". Danach präsentieren die Lernenden die Gespräche für die Klasse.</p>
<p><u>Stunde 5:</u></p> <p>1) Individuell werden die Lernenden gefragt: Was weißt du über Österreich? (Aufgabe 1 auf S. 75 in <i>Leute 10</i>). Die Lernenden teilen ihre Fakten mit den Anderen im Plenum.</p> <p>2) In Vierergruppen schreiben die Lernenden Fragen über Österreich mit Alternativen auf.</p> <p>3) Im Plenum führt die Klasse ein Quiz durch. Jede Vierergruppe stellt ihre Fragen an die anderen Gruppen.</p> <p>4) In Vierergruppen bereitet die Klasse ein Rollenspiel vor. Ein Gruppenmitglied ist der/die ReporterIn, der/die fragen über Österreich an fünf “Touristen” stellt. Die</p>	<p><u>Stunde 5:</u></p> <p>1) Im Plenum liest die Lehrkraft Abschnitt 4 für die Klasse vor. Die Lehrkraft hat im Voraus Wendungen und Vokabeln ausgesucht, die in der Unterrichtsstunde verwendet werden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ich habe jetzt keine Zeit! - der Dieb - na, Mensch! - verstehe, Mensch. - denn - ich helfe dir! - quatsch nicht! - komm bald wieder! - ich mach’ schnell! - ich freu’ mich! <p>2) Die Lernenden schreiben die Vokabeln/Wendungen auf, und üben fünf</p>

<p>Gruppen spielen das Rollenspiel in der nächsten Stunde vor.</p>	<p>Minuten darauf. In Zweiergruppen fragen sie einander (“wie sagt man ‘ikke tull’ auf Deutsch?” usw.).</p> <p>3) In Zweiergruppen machen die Lernenden neue Dialoge zu den Seiten 40-43. Sie müssen mindestens sieben von den gelernten Wendungen benutzen. Die Dialoge werden in der nächsten Stunde vorgelesen.</p>
<p><u>Stunde 6:</u> Hausaufgaben: Sich auf das Rollenspiel vorbereiten.</p> <p>1) Die Gruppen bekommen fünf Minuten um sich auf das Rollenspiel vorzubereiten. Danach spielen die Gruppen das Rollenspiel vor der Klasse vor.</p> <p>2) Im Plenum liest die Lehrkraft S. 76-77 (“Österreichisches Essen”) vor und gehen die zugehörigen Vokabeln durch.</p> <p>3) Individuell suchen die Lernenden sich ein typisches Gericht aus Österreich im Internet aus. Sie werden in der 12. Stunde eine Präsentation über österreichisches Essen halten, und fangen jetzt mit der Vorbereitungen an.</p> <p>Information über die Präsentation: Die Lernenden müssen ein Gericht aussuchen</p>	<p><u>Stunde 6:</u> Hausaufgaben: Abschnitt 5 lesen und fünf selbstgewählte Vokabeln lernen.</p> <p>1) Im Plenum lesen die Lernenden die neuen Dialoge von der vorigen Stunde vor.</p> <p>2) Im Plenum liest die Klasse Abschnitt 5 gemeinsam durch. Die Lehrkraft stellt Fragen zum Inhalt und präsentiert neue Vokabeln/Wendungen.</p> <p>3) In Zweiergruppen lesen die Lernenden den Brief auf S. 46 und übersetzen ihn. Einige Wörter sind nicht im Panel zu lesen, und die Lernenden müssen raten, welche Wörter das sind. Danach wird den Brief im Plenum gelesen.</p> <p>4) In denselben Zweiergruppen erklären die Lernenden die Handlung auf S. 44-45 füreinander.</p>

<p>und es zu Hause selbst machen. Sie müssen Fotos von den Zutaten und auch von der Zubereitung machen, und eine Präsentation daraus machen.</p>	
<p><u>Stunde 7:</u></p> <p>1) Die Lehrkraft präsentiert Vokabeln, die die Lernenden in ihrer Präsentation über österreichisches Essen verwenden müssen: “zuerst”, “danach” “dann”, “später”, “man muss/muss man”.</p> <p>2) Die Lernenden arbeiten weiter mit ihrer Präsentation. Die Lehrkraft hilft ihnen individuell mit Vokabeln und Wendungen.</p>	<p><u>Stunde 7:</u></p> <p>1) Die Lehrkraft stellt Vokabeln und Wendungen vor, und die Lernenden müssen die norwegischen Äquivalenten raten:</p> <ul style="list-style-type: none"> - es scheint zu - rüber kommen - verdammt noch mal! - da vorne - schon gut! - was gibt’s denn? - das macht (beim Bezahlen) <p>2) Die Lernenden lesen Abschnitt 6 in Zweiergruppen. Der Abschnitt handelt von einer Taxifahrt in Berlin, und die Lehrkraft erzählt kurz von den Verkehrsmitteln der 20’ern Jahren und der Modernität, die diese Verkehrsmitteln repräsentierten.</p> <p>3) In Dreiergruppen lesen die Lernenden den Artikel <i>Tempo, Tempo</i> auf www.zeitclicks.de. Die Gruppenmitglieder teilen den Artikel unter einander auf und präsentieren ihre jeweiligen Teile miteinander. Im Plenum vergleichen wir die Bilder im Artikel mit den Panels auf S. 52.</p>

	<p>4) Die Klasse schaut den Stummfilm <i>Verkehrspolizei 1925</i> (Haus des Dokumentarfilms Stuttgart, 2021) an.</p> <p>5) In Zweiergruppen wählen die Lernenden eine Szene aus dem Film und machen ein Dialog zwischen den Charakteren mit den am Anfang der Stunde schon gelernten Vokabeln/Wendungen.</p>
<p><u>Stunde 8:</u> Hausaufgaben: Vokabeln für die individuelle Präsentation lernen.</p> <p>1) Die Lehrkraft präsentiert erneut die Deutschlandkarte auf S. 72. Danach benutzen die Lernenden die Internetseite www.bahn.de um eine Reise von einer selbstgewählten Stadt in Deutschland nach einer anderen zu planen (Aufgabe 3 auf S. 72).</p> <p>2) Die Lernenden stellen ihre Reisen im Plenum vor.</p> <p>3) Mit den gerade gelernten Vokabeln und Wendungen spielen die Lernenden in Zweiergruppen ein Rollenspiel. Lernende A ist KundenberaterIn bei Deutscher Bahn und Lernenden B ist Kunde/Kundin. Lernenden B soll eine Reise bestellen und muss Fragen beantworten (“Wann möchten Sie reisen?” usw.).</p>	<p><u>Stunde 8:</u> Hausaufgaben: Abschnitt 7 lesen und fünf selbstgewählte Vokabeln lernen.</p> <p>1) Die Lernenden bekommen je eine Rollenkarte für ein Rollenspiel (Emil und Gustav an einer Talkshow). Sie “werden” entweder Emil, Gustav oder ein/eine ModeratorIn einer Talkshow. Auf die Karten bekommen sie Informationen über sich selbst bzw. Vorschläge zu Fragen, die sie stellen können.</p> <p>2) Die Lernenden, die die selben Rollenkarten bekommen haben, setzen sich zusammen und beraten, wie sie die unterschiedlichen Punkten auf der Karte beantworten/besprechen können. Sie bereiten sich auf das Rollenspiel vor.</p>

<p><u>Stunde 9:</u></p> <p>1) Im Plenum wiederholt die Lehrkraft kurz das grammatische Thema modale Hilfsverben.</p> <p>2) In Zweiergruppen führen die Lernenden die Übung “Komm, wir fahren in Urlaub!” von der digitalen Lernplattform <i>Lokus</i>. Lernende A sagt “Komm, wir fahren in Urlaub” und Lernende B und A müssen wechselseitig mit “ja!” antworten und dann im Anschluss daran einen Vorschlag machen, z.B. “Ja, wir können nach Spanien reisen!” “Ja, wir können heute Flugtickets kaufen!”, “Ja, und wir können Badehosen packen!” usw. Die Übung wird dann in Vierergruppen und letztendlich im Plenum durchgeführt.</p>	<p><u>Stunde 9:</u></p> <p>1) Die Lernenden bekommen 10 Minuten Vorbereitungszeit in den jeweiligen Rollengruppen bevor sie in Dreiergruppen das Rollenspiel vorführen.</p> <p>2) Im Plenum liest die Lehrkraft Abschnitt 8 vor und bespricht neue Vokabeln/Wendungen. Die Lernenden üben fünf Minuten auf den Vokabeln und stellen einander in Zweiergruppen fragen (“wie sagt man ... auf Deutsch?”).</p> <p>3) In Zweiergruppen machen die Lernenden Erzählerstimmen für die Panels auf S. 60 und S. 68-69. Einige von den Gruppen lesen ihre Texte im Plenum vor.</p>
<p><u>Stunde 10:</u></p> <p>Hausaufgaben: Vokabeln lernen. Die Vokabeln stammen aus dem Arbeitsblatt “Packen für den Urlaub” von der digitalen Lernplattform <i>Lokus</i>.</p> <p>1) Die Lernenden arbeiten in Vierergruppen und machen ein Rollenspiel. Sie sollen eine Familie vorstellen, die für den Urlaub packt. Sie müssen selbst ein Reiseziel wählen und auch eine Konflikt im Rollenspiel einbauen.</p>	<p><u>Stunde 10:</u></p> <p>Hausaufgaben: Abschnitt 9 lesen und fünf selbstgewählte Vokabeln lernen.</p> <p>1) In Dreiergruppen lesen die Lernenden den Abschnitt 9 noch einmal und diskutieren von der Lehrkraft gestellten Fragen zum Abschnitt.</p> <p>2) In denselben Dreiergruppen machen die Lernenden Sprech- und Denkblasen für die</p>

<p>2) Die Gruppen spielen die Rollenspiele vor.</p>	<p>S. 74-78, die originell nur wenige Dialoge haben.</p> <p>3) Die Gruppen lesen ihre Sprech- und Denkblasen vor.</p>
<p><u>Stunde 11:</u></p> <p>1) Die Lehrkraft stellt das neue Thema “Das will ich werden” vor. Die Lernenden lesen individuell auf S. 88-89 und lernen die dazugehörenden Vokabeln. Sie machen auch Aufgabe 2 auf S. 73 im Arbeitsbuch.</p> <p>2) Die Klasse setzt sich in einem Kreis im Klassenzimmer und macht die in der digitalen Lernplattform vorgeschlagene Übung “Ich bin Taxifahrer und...”. Die Lernenden müssen je einen Beruf wählen und fängt mit einem Satz an, z.B. “Ich bin Köchin und habe...”. Dazu macht er/sie eine passende Bewegung (z.B. in einem Topf rühren) zeigen. Die Anderen müssen das Substantiv raten.</p> <p>3) In Zweiergruppen stellen die Lernenden einander Fragen, die die Klasse gemeinsam im Voraus gemacht hat (z.B. “was willst du werden?”, “was macht ein Pilot?”, “was sind deine Eltern von Beruf?” usw.).</p> <p>4) Wir spielen "20 Fragen"/Hangman mit Berufsbezeichnungen. Ein Lernende wählt sich ein Beruf aus und die Anderen müssen Buchstaben angeben, um den Beruf zu raten.</p>	<p><u>Stunde 11:</u></p> <p>1) Im Plenum liest die Lehrkraft den Abschnitt 10 vor. Neue Vokabeln und Wendungen werden gemeinsam besprochen und von den Lernenden aufgeschrieben.</p> <p>2) In Vierergruppen machen die Lernenden einen Rollenspiel/Schauspiel aus der Handlung auf S. 88-91 (Emil und Gustav bei der Polizei). Die Lernenden sollen ihre eigenen Repliken machen, müssen aber auch einige von der Lehrkraft angegebenen Wendungen/Vokabeln im Rollenspiel einbauen.</p> <p>3) Die Gruppen stellen ihre Rollenspiele vor.</p>

<p><u>Stunde 12:</u></p> <p>Hausaufgaben: Die Präsentation “Österreichisches Essen” vorbereiten.</p> <p>1) Im Plenum bespricht die Klasse passende Rückmeldungen auf mündliche Präsentationen. Die Lernenden schreiben die Vorschläge auf und werden aufgefordert, Rückmeldungen zu geben.</p> <p>2) Die Lernenden stellen ihre Präsentationen vor.</p>	<p><u>Stunde 12:</u></p> <p>Hausaufgaben: Abschnitt 11 lesen und fünf selbstgewählte Vokabeln lernen.</p> <p>1) Die Lernenden stellen individuell zwei schon gelesenen Seiten im Buch vor der Klasse vor. Die Seiten, die vorgestellt werden, werden von der Lehrkraft im Voraus bestimmt und an die Schüler verteilt. Die Lernenden müssen über die Handlung sprechen und auch mindestens drei Zitate sagen.</p>
<p><u>Stunde 13:</u></p> <p>1) In Vierergruppen lesen die Lernenden über vier deutsche Jugendliche und ihre Traumberufe auf S. 90-91. Jede Lernende wird eine Person zugeteilt und soll diese Person und ihre Interessen repräsentieren.</p> <p>2) In den Vierergruppen stellen die Lernenden einander Fragen und beantworten sie.</p> <p>3) Die Lernenden schreiben ihren eigenen Traumberuf auf einem Zettel auf. Die Lehrkraft schreibt die Ergebnisse an die Tafel.</p> <p>4) Die Lernenden bekommen das Arbeitsblatt “Beliebte Berufe” (Liste mit Traumberufe deutscher Jugendlichen) von der digitalen Lernplattform <i>Lokus</i>. In</p>	<p><u>Stunde 13:</u></p> <p>1) Im Plenum liest die Lehrkraft den Abschnitt 12 vor. Neue Vokabeln und Wendungen werden gemeinsam besprochen und von den Lernenden aufgeschrieben.</p> <p>2) In Zweiergruppen lernen die Lernenden die Repliken von Emil und der Großmutter auswendig. Die Gruppen lesen die Dialoge vor und müssen versuchen sich in die Gefühle hineinzusetzen.</p> <p>3) In neuen Zweiergruppen besprechen die Lernenden Emils Familie, und stellen Emils Familie vor (Beruf, Alter usw.).</p>

<p>Zweiergruppen vergleichen die Lernenden die Traumberufe der Klasse mit den Traumberufen von deutschen Jugendlichen.</p>	
<p><u>Stunde 14:</u> Hausaufgaben: Den Text auf S. 92 lesen und die Vokabeln lernen.</p> <p>1) Die Lehrkraft stellt Fragen zu den Vokabeln im Plenum (z.B. "wie sagt man "å tjene penger" auf Deutsch?").</p> <p>2) In Zweiergruppen führen die Lernenden die Übung "Berufsberatung" durch. Die Übung ist in der digitalen Lernplattform <i>Lokus</i> zu finden. Lernende A ist BerufsberaterIn, Lernende B ist ein/eine Jugendliche(r). A stellt Fragen, die B beantworten muss, bevor A dann einen Beruf empfehlen kann. Die Lernenden wechseln Rollen.</p>	<p><u>Stunde 14:</u> Hausaufgaben: Abschnitt 13 lesen und fünf selbstgewählte Vokabeln lernen.</p> <p>1) Im Plenum liest die Lehrkraft durch den Abschnitt.</p> <p>2) Die Lehrkraft wiederholt kurz das vom Vorher schon bekannte Grammatikthema Nebensätze.</p> <p>3) Die Lernenden schreiben individuell Sätze auf, worin sie raten, was am Ende des Buchs passiert ("ich glaube/denke, dass ...").</p> <p>4) Im Plenum bespricht die Klasse, wie man Einigkeit und Uneinigkeit ausdrücken kann (z.B. "da bin ich ganz deiner Meinung", "ja, das denke ich auch", "da bin ich nicht einverstanden", "nein, ganz im Gegenteil", "das glaube ich nicht" usw.).</p> <p>5) Die Lernenden präsentieren ihre Gedanken und die Anderen müssen darauf reagieren.</p>
<p><u>Stunde 15:</u> Hausaufgaben: Von der Lehrkraft gegebenen Vokabeln lernen.</p>	<p><u>Stunde 15:</u> Hausaufgaben: Abschnitt 14 lesen und fünf selbstgewählte Vokabeln lernen.</p>

<p>1) In Zweiergruppen besprechen die Lernenden, welche Adjektive man benutzen kann, um Personen zu beschreiben.</p> <p>2) Im Plenum fragt die Lehrkraft, wie man sein muss, um [Beruf] zu werden. Die Schüler wählen sich einige Berufe aus, und beschreiben Personen, die solche Berufe haben.</p>	<p>1) Im Plenum liest die Lehrkraft Abschnitt 14 vor und bespricht die Vokabeln.</p> <p>2) In Vierergruppen wählen die Lernenden eine Szene aus dem ganzen Buch aus. Sie müssen ihre eigene Version machen, und können Repliken vom Text nützen, oder auch eigene Repliken machen. Das Rollenspiel wird in der nächsten Stunde vorgespielt.</p>
<p><u>Stunde 16:</u></p> <p>1) In Dreiergruppen lesen die Lernenden S. 94-95. Sie helfen einander mit den Vokabeln und Wendungen.</p> <p>2) Die Lernenden lösen die Aufgaben 2 und 3 auf S. 95 in den Gruppen. Sie sollen je drei Fakten vom Text auswählen, und danach alle Nebensätze im Text finden.</p> <p>3) In Dreiergruppen spielen die Lernenden “Nebensatz-Rally”, eine Aktivität, die in der digitalen Lernplattform <i>Lokus</i> zu finden ist.</p>	<p><u>Stunde 16:</u></p> <p>1) Die Lernenden bekommen einige Minuten um sich auf das Rollenspiel vorzubereiten. Danach spielen die Gruppen sie vor.</p> <p>2) Im Plenum spricht die Klasse und die Lehrkraft darüber, wie die letzten Wochen gewesen sind. Diskussion.</p>
Post-Test	Post-Test

5.4 Beschreibung der Gruppen

Die Kontrollgruppe und die Experimentgruppe bestanden aus 15 bzw. 14 Lernenden, die alle zwischen 15 und 16 Jahre alt waren. Sie gehörten der 10. Klassenstufe einer norwegischen Jugendschule in Südost-Norwegen an. Die Lernenden hatten zum Zeitpunkt des Projekts ungefähr zweieinhalb Jahren DaF-Unterricht gehabt.

In der Kontrollgruppe gab es acht männliche und sieben weibliche Lernende. Von den weiblichen gab es zwei, die zwar nicht Norwegisch als Muttersprache hatten, die aber beide in Norwegen geboren waren und fließend Norwegisch sprachen. Ein männlicher Lernender war halb dänisch und hatte zudem deutsche Großeltern, mit denen er sich ab und zu Deutsch unterhielt. Sonst waren alle Lernende in der Kontrollgruppe norwegische Muttersprachler ohne familiäre Verbindungen zu einem deutschsprachigen Land. Im Pre-Test waren 14 der 15 Lernende der Kontrollgruppe anwesend (alle außer S15). Im Post-Test waren ein Lernender (S1) nicht anwesend, und die Pre-Test-Daten dieses Lernenden wurden deswegen nicht miteinbezogen. Damit sind Daten von insgesamt 13 Lernenden der Kontrollgruppe in den Analysen miteinbezogen.

In der Experimentgruppe gab es acht männliche und sechs weibliche Lernende. Von den weiblichen gab es eine Lernende, die weder Norwegisch noch Deutsch als Muttersprache hatte, die aber in Norwegen geboren war und fließend Norwegisch sprach. Eine andere Lernende war zwar in Norwegen geboren, hatte aber einen deutschsprachigen Vater und sprach dementsprechend fließend Deutsch. Ein männlicher Lernender hatte eine deutschsprachige Mutter und war auch bis der vierten Klasse in einer deutschen Schule in Deutschland gegangen. Er sprach auch fließend Deutsch. Sonst waren alle Lernende dieser Gruppe norwegische Muttersprachler ohne familiäre Verbindungen zu einem deutschsprachigen Land. Im Pre-Test waren elf von den Lernenden in der Pilotgruppe anwesend. Die beiden Lernenden, die fließend Deutsch sprachen, waren zufälligerweise nicht dabei als die Gruppe den Pre-Test hatte. Im Post-Test war noch ein Lernender nicht anwesend. Damit sind Daten von nur zehn aus den vierzehn Lernenden der Pilotgruppe in der Analyse miteinbezogen.

Die Einteilung der zwei Gruppen wurde administrativ schon am Anfang des Schuljahres bestimmt. Die Lernenden waren nach ihren Schulklassenzugehörigkeiten eingeteilt, ohne Rücksicht auf Sprachniveau oder Vorkenntnisse. Deswegen entstanden auch einige Unterschiede zwischen den Gruppen. In der Kontrollgruppe kannte die Mehrheit der

Lernenden sich schon sehr gut von vorher, und hatte wenige Hemmungen oder Bedenken, an Aktivitäten und Übungen teilzunehmen. Außerdem war die Mehrheit der Kontrollgruppe von den fachlich stärksten Lernenden ihrer Klassenstufe. In der Kontrollgruppe, die aus Lernenden von zwei verschiedenen Klassen bestand, kannten die Lernenden von den jeweiligen Klassen sich gut, waren aber nicht sehr mit den Lernenden der anderen Klasse vertraut. Damit gaben es hier größere Hemmungen hinsichtlich der Beteiligung an Aktivitäten und Übungen. Dies wurde zum Teil besser im Laufe des Projektverlaufs; ein Unterschied zwischen den zwei Gruppen war aber die ganze Zeit zu spüren. Das generelle fachliche Niveau der Lernenden der Experimentgruppe war auch niedriger als das der Kontrollgruppe.

6. Empirische Ergebnisse

In diesem Teil sollen das Testverfahren vorgestellt und die Daten der Pre- und Post-Tests dargestellt werden. Darüber hinaus werde ich auch die Reliabilität, Validität und Generalisierbarkeit der Studie diskutieren.

6.1 Die Datengewinnung (Pre- und Post-Test)

Als Testverfahren wurde visuell unterstütztes monologisches Sprechen anhand von Bildern benutzt. Im sowohl Pre-Test als auch im Post-Test wurden die Lernenden an individuellen Tischen platziert. Sie bekamen Testinstruktionen (siehe Anhang 5), die auch mündlich von der Lehrkraft wiederholt wurden. Nachdem die Instruktionen gegeben worden waren und eventuelle Fragen beantwortet waren, bekamen die Lernenden die gleichen vier Bilder (siehe Anhänge 6 und 7), die Personen in unterschiedlichen Sprechsituationen zeigten. Um die Reliabilität des Tests zu erhöhen, wurden unterschiedliche Bilder im Pre-Test und im Post-Test benutzt. Dadurch wurde vermieden, dass die Lernenden zur Zeit des Post-Tests sich auf den Pre-Test erinnerten und sich einfach wiederholte oder sogar sich auf den Post-Test vorbereiteten. Die Lernenden wussten im Voraus nicht, ob die Bilder im Post-Test die gleichen oder neuen waren. Die Sprechsituationen in den vier Bildern im Post-Test waren mit denjenigen im Pre-Test vergleichbar. Damit sollten die Ergebnisse zeigen, ob die Lernenden sich in gewissen Themenbereichen verbessert hatten, und inwieweit sie ihre lexikalische und umgangssprachliche Kompetenz erweitert hatten.

Die Sprechsituationen, die in beiden Tests vorkommen, sollten Themen, mit denen sowohl die Kontrollgruppe als auch die Pilotgruppe gearbeitet hatten, entsprechen. Die Sprechsituationen und die entsprechenden Themen waren:

- 1) Freunde/Familie, die sich unterhalten/spielen (Freizeit, Relationen)
- 2) Schüler in einem Klassenzimmer (Ausbildung, Schule, Berufe)
- 3) Reisende Personen (Reisen, Tourismus)
- 4) Berlin (Berlin, Reisen, Tourismus)

Durch diese Auswahl von Themen sollte gewährleistet sein, dass alle Lernende mit mindestens einer Sprechsituation vertraut waren.

Als die Lernenden im Testzimmer angekommen waren, wurden ihnen zwei Minuten Vorbereitungszeit zur Verfügung gestellt, bevor sie in drei Minuten so viel wie möglich auf

Deutsch reden sollten. In den Instruktionen wurden sie dazu aufgefordert, sowohl über die Bilder zu sprechen bzw. die Bilder beschreiben, als auch sich Gespräche zwischen den abgebildeten Personen vorzustellen. Sowohl der Pre- als auch der Post-Test wurden mit einem digitalen Aufnahmeprogramm aufgezeichnet und als mp3-Datei gespeichert.

6.2 Auswertung der Daten

Die eingesammelten Daten wurden in drei Schemas eingetragen, die die Grundlage für die Statistik dienten (siehe Anhänge 2, 3 und 4). Die Schemas wurden in die drei genannten Kategorien eingeteilt (vgl. Punkt 5.1.1):

1. Der Wortschatz.
2. Die Beherrschung von umgangssprachlichen Wörtern und festen/umgangssprachlichen Wendungen und Kollokationen.
3. Der Redefluss (Wörter pro Minute).

Das Testverfahren war für Pre- und Post-Test gleich, d.h. es war konsistent, und die Lernenden wurden zunächst mit sich selbst verglichen. Dabei konnte untersucht werden, ob der einzelne Lernende sich verbessert hat und wenn ja, auf welchen Gebieten. Danach wurden die zwei Gruppen auch auf Gruppenniveau verglichen.

Nachdem alle Aufnahmen gemacht worden waren, wurden sie zunächst transkribiert, und die Transkriptionen dienten als Grundlage für die Auswertung der verschiedenen Kategorien (siehe Anhang 1). Die Transkription wurde als ein einfaches Transkriptionssystem gemacht, dennoch mit einigen Ergänzungen (vgl. Dresing, T./Pehl, T., 2018: 20ff). Die gesprochenen Beiträge wurden nicht nach z.B. Tonhöhe, Lautstärke usw. ausgewertet. Grammatische Fehler wurden nicht korrigiert. Außerdem wurde nach dem folgenden System gearbeitet:

- Nichtdeutsche Wörter und Personennamen wurden mit ‘...’ gemerkt (bsp. ‘flyplass’)
- Unverständliches Rede wurde mit (*unv*) gemerkt.
- Determinativa, wie etwa “der”, “ein”, “dieser” usw. wurden als separate Lexeme gezählt. Die verschiedenen grammatischen Ausprägungen jedes Determinatives (“einen”, “den” usw.) wurden aber nicht als separate Lexeme gezählt, denn dabei geht es eher um grammatisches Regelwissen.

- Verben, die in unterschiedlichen Beugungen bzw. Formen vorkamen, wurden als ein Lexem gezählt. Zum Beispiel wurde “essen - isst - esse” als eine lexikalische Einheit gezählt.
- Umgangssprachliche Wörter/Wendungen wurden fett formatiert.

6.2.1 Der Wortschatz

Um den Wortschatz numerisch zu messen, wurden die Transkriptionen anhand einer online Wortzähler systematisiert (“Unique Word Calculator” auf www.planetcalc.com). Hier wurde jedes Lexem und dessen Häufigkeit gezählt. Ein Wort, das in verschiedenen Formen/Beugungen auftrat, wurde nur einmal gezählt. Damit wurden Wörter wie “essen”/“gegessen” bzw. “Freund/Freunde” als eine lexikalische Einheit eingestuft. Persönliche Eigennamen und nicht-deutsche Wörter wurden freilich nicht miteinbezogen.

6.2.2 Beherrschung von umgangssprachlichen Wörtern und festen/umgangssprachlichen Wendungen und Kollokationen

Um die Beherrschung von festen umgangssprachlichen Wendungen und festen Kollokationen auszuwerten, wurde dies auch numerisch ausgewertet. Wie schon unter Punkt 3.4 erwähnt, lässt es sich schwierig feststellen, genau welche Wörter bzw. Wendungen zur Umgangssprache gehören. Es wird hier aber auf die Darlegung des Begriffs unter Punkt 3.4 und Punkt 5.1.1 hingewiesen.

6.2.3 Redefluss (Wörter pro Minute)

Die Dauer der Sprechsituationen in den Pre- und Post-Tests war genau drei Minuten, und in der Statistik miteinbezogen wurden nur die deutschen und verständlichen Wörter. Die gesamte Zahl der verwendeten Wörter wurde durch drei geteilt, und damit sollte auch gezeigt werden können, die Durchschnittszahl gesprochener Wörter pro Minute jeder Lernenden.

6.3 Die Ergebnisse

Im Folgenden werde ich die spezifischen Ergebnisse der drei Kategorien präsentieren.

6.3.1 *Ergebnisanalyse: Der Wortschatz*

Wie unter Punkt 5.3 schon genannt wurde, war das fachliche Niveau der zwei Gruppen schon von Anfang an sehr unterschiedlich. Dies spiegelt sich auch im Wortschatzbereich wieder. Im Pre-Test verwendeten die Probanden der Kontrollgruppe zwischen 20 und 59 Lexeme (einen Unterschied von 39 Lexemen); im Durchschnitt 41,8 Lexeme. Die Probanden in der Experimentgruppe verwendeten zwischen 17 und 46 Lexeme (einen Unterschied von 29 Lexeme); im Durchschnitt 32,6 Lexeme (siehe Anhang 2). Obwohl es innerhalb der Kontrollgruppe auch zum Teil große Unterschiede zwischen den Lernenden gab, lag der Median in der Kontrollgruppe bei 41 Lexeme, während der Median in der Experimentgruppe bei 35 Lexeme lag.

Die Probanden der Kontrollgruppe hatten also am Anfang des Experiments im Durchschnitt einen Wortschatz, der 22% größer als den der Probanden in der Experimentgruppe.

Nach dem Post-Test zeigte es sich, dass der Unterschied im Wortschatzbereich zwischen den zwei Gruppen immer noch deutlich war. Die durchschnittliche Anzahl der verwendeten Lexeme in der Kontrollgruppe, 51,3 Lexeme (zwischen 28 und 66), war immer noch höher als die entsprechende Anzahl in der Experimentgruppe, 45,5 Lexeme (zwischen 30 und 65). Aber, wie in der Tabelle 1 zu sehen ist, hatten die Lernenden in der Experimentgruppe die durchschnittliche Anzahl der Lexeme bei 38,3% erhöht, während die Lernenden in der Kontrollgruppe die durchschnittliche Anzahl bei 18,75% erhöht hatten. Nach dem Projekt hatten die Lernenden in der Kontrollgruppe also im Durchschnitt einen verwendeten Wortschatz, der 12,7% größer war als den der Lernenden in der Experimentgruppe.

Der Median in der Experimentgruppe hatte sich von 35 zu 39,5 erhöht, während der Median in der Kontrollgruppe sich von 41 zu 57 erhöht hatte.

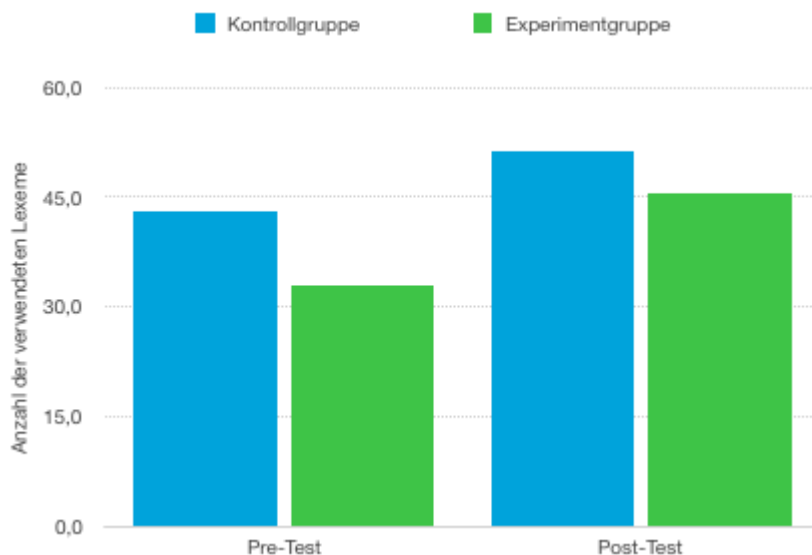


Tabelle 1: Die Tabelle zeigt die durchschnittliche Zahl der Lexeme, die die Probanden in den Pre- und Post-Test verwendeten.

Die Daten zeigen, dass die Lernenden beider Gruppen sich verbessert haben, aber gleichzeitig, dass die Lernenden in der Experimentgruppe einen größeren Zuwachs von ihrem jeweiligen Wortschatz gehabt haben, als diejenige in der Kontrollgruppe. Das sehen wir auch auf dem persönlichen Niveau: In der Kontrollgruppe haben sieben von den dreizehn Lernenden (53,8%) noch zehn oder mehr Lexeme verwendet im Post-Test im Vergleich zum Pre-Test. Drei Lernende (23%) haben über 15 Lexeme mehr im Post-Test im Vergleich zum Pre-Test verwendet. In der Experimentgruppe haben acht von den zehn Lernenden (80%) zehn oder mehr Lexeme im Post-Test verwendet im Vergleich zum Pre-Test. Und auch hier haben drei Lernende über 15 Wörter mehr im Post-Test verwendet im Vergleich zum Pre-Test.

6.3.2 Ergebnisanalyse: Beherrschung von umgangssprachlichen Wörtern und festen Wendungen und Kollokationen

Sowohl in der Pilot- als auch in der Kontrollgruppe hatten keine von den Lernenden umgangssprachliche Wörter oder Wendungen verwendet, so wie diese unter Punkt 3.4 und 5.1.1 verstanden worden sind. Das entsprach den Erwartungen; es war tatsächlich erwartet, denn solche sprachliche Elemente gehörten nicht zum üblichen Wortschatz der DaF-Lernenden. In den zweieinhalb Jahren mit Deutschunterricht haben sie fast nur mit dem DaF-Lehrwerk *Leute 10* gearbeitet, und obwohl sie sich ab und zu mit Filmen und authentischen Hörtexten beschäftigt haben, ist die Aufmerksamkeit nicht spezifisch auf die Umgangssprache gerichtet; mit einem umgangssprachlichen Wortschatz waren sie einfach wenig vertraut. Das Lehrwerk enthält insgesamt 49 Texte von unterschiedlichen Längen. Davon enthalten 13 Texte

(ca. 26%) umgangssprachliche Wörter und Wendungen. Der Großteil der Texten im Lehrwerk sind also mit einem typisch schrift-/standardsprachlichen Wortschatz geschrieben. Dies hat wahrscheinlich zu einem eher standardsprachlichen Wortschatz geführt.

Nach dem Post-Test zeigt es sich, dass die Lernenden immer noch sehr wenige umgangssprachliche Wörter/Wendungen verwenden. Es waren nur vier Lernende, die im Post-Test Dialoge gemacht haben. Drei dieser Lernenden gehörten der Kontrollgruppe an, und die letzte Lernende gehörte zur Experimentgruppe. Ein Lernender, S13, hat sowohl umgangssprachliche Begrüßungen (“Hey, Mann”) als auch die Interjektionen “Ah!”, “Wow!” und “Oh!” verwendet. “Oh” ist auch von S3 und S20 benutzt. Der Lernende S5 hat eine feste Kollokation verwendet, nämlich “Danke schön”. Sonst waren es keine Lernenden, die typische umgangssprachliche Wörter und/oder feste/umgangssprachliche Wendungen und Kollokationen verwendeten. Wegen des geringen Umfangs dieser Wörter/Wendungen, wurden auch keine statistischen Diagramme erstellt.

6.3.3 Ergebnisanalyse: Redefluss

Auch im Bereich Redefluss hatte die Kontrollgruppe vor dem Anfang des Projekts einen Vorsprung der Experimentgruppe gegenüber (siehe Anhang 4). Im Pre-Test hatten die Lernenden der Kontrollgruppe einen Redefluss zwischen 21,7 und 59 Wörter pro Minute (einen Unterschied von ca. 37 Wörter pro Minute); durchschnittlich 39,3 Wörter pro Minute, mit dem Median von 36 Wörter pro Minute. Die Probanden der Experimentgruppe hatten im Pre-Test einen Redefluss zwischen 13,3 und 39 Wörter pro Minute (einen Unterschied von ca. 26 Wörter pro Minute); durchschnittlich 27,4 Wörter pro Minute, mit dem Median von ca. 29 Wörter pro Minute.

Nach dem Post-Test hatten die Lernenden der Kontrollgruppe einen Redefluss zwischen 28 und 63,3 Wörter pro Minute (einen Unterschied von ca. 35 Wörter pro Minute); durchschnittlich 46,8 Wörter pro Minute, mit dem Median von 47,7 Wörter pro Minute. Die Lernenden der Experimentgruppe hatten im Post-Test einen Redefluss zwischen 20 und 57,3 Wörter pro Minute (einen Unterschied von 37,3 Wörter pro Minute); durchschnittlich 39,5 Wörter pro Minute, mit dem Median von 40 Wörter pro Minute.

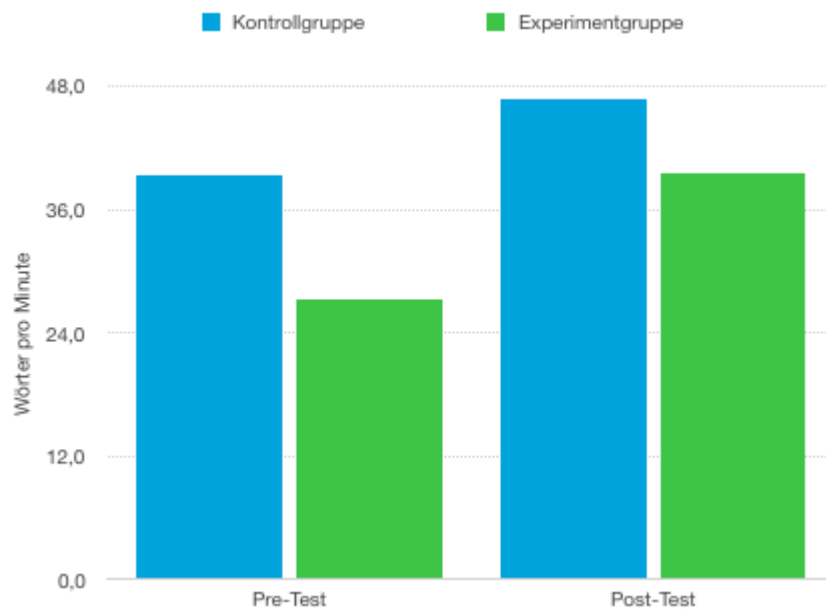


Tabelle 2: Die Tabelle zeigt den durchschnittlichen Redefluss (Wörter pro Minute), den die Probanden in den Pre- und Post-Test anzeigten.

Der Unterschied zwischen der Kontrollgruppe und der Experimentgruppe nach dem Pre-Test war erheblich; die Lernenden in der Kontrollgruppe hatten einen Redefluss, der 43,4% höher lag als diejenige der Experimentgruppe.

Nach dem Post-Test hatte die Lernenden in der Kontrollgruppe einen Redefluss, der 18,4% höher lag als diejenige der Experimentgruppe. Der Vorsprung der Lernenden in der Kontrollgruppe hatte sich also verkleinert.

Im Kapitel 7 werden diese Ergebnisse diskutiert.

7. Diskussion

In diesem Kapitel werde ich die empirischen Ergebnisse diskutieren. Auch werde ich über eventuelle Störfaktoren und das Messverfahren reflektieren, und Überlegungen zur Generalisierbarkeit der Ergebnisse erörtern. Es werden auch die Objektivität, Reliabilität und Validität des Experiments erläutert.

7.1 Diskussion der Ergebnisse bezüglich der Fragestellung

Die Fragestellungen dieses Projekts waren zweifach. Ich wollte herausfinden ob

1) es sich nach acht Wochen in der Experimentgruppe eine erhöhte lexikalische Sprechkompetenz feststellen lässt?

und

2) es sich in der Experimentgruppe gegenüber der Kontrollgruppe ein Lernvorsprung hinsichtlich der umgangssprachlichen Sprechkompetenz im Bereich der Lexik feststellen lässt?

Hinsichtlich der ersten Fragestellung lässt sie sich zum Teil positiv beantworten. Wie im Kapitel 6 gezeigt worden ist, verbesserten sich die Lernenden in der Experimentgruppe mehr im Vergleich zu den Lernenden in der Kontrollgruppe, sowohl im Wortschatzbereich als auch im Redeflussbereich. Die Lernenden der Experimentgruppe verminderten den Vorsprung beim verwendeten Wortschatz, die die Lernenden am Anfang hatten, und zwar von 22% mehreren Wörtern bis 12,7%. Und wie unter Punkt 6.3.1 gezeigt worden ist, hatten 80% der Lernenden in der Experimentgruppe mindestens zehn neue Wörter zum Wortschatz hinzugefügt, während die entsprechende Prozentzahl in der Kontrollgruppe bei ca. 54% lag. Dies deutet darauf hin, dass die “mittleren” Lernenden in der Experimentgruppe sich noch mehr verbessert haben als diejenigen in der Kontrollgruppe.

Im allgemeinen ist interessant zu sehen, dass keine Lernenden im Pre-Test Versuche gemacht, sich mögliche Dialoge den abgebildeten Personen vorzustellen und diese verbal wiederzugeben, sondern sie haben die Bilder beschrieben. Die meisten haben also die schon vertraute Sprechübung “Bildbeschreibung” gemacht; Dialoge oder Repliken sind im Pre-Test nicht verwendet. Im Post-Test waren es nur vier Lernende (S3, S5, S13 und S20), die kleinere

Dialoge gemacht habe. Die Gründe dafür können mehrere sein: Die Lernenden hätten nicht alle Instruktionen mitbekommen, oder sie hätten diese Instruktionen einfach vergessen bzw. außer Acht gelassen, als sie mit den Beschreibungen angefangen hatten. Die Lernenden beider Gruppen hatten früher wenig mit Rollenspielen und kreativen/spontanen Dialogen gearbeitet, und waren dementsprechend nicht an solchen Übungen gewöhnt. Es mag sein, dass sie sich eher mit der Übung der Bildbeschreibung und der dazugehörenden Wendung “auf dem Bild sehe ich...” bzw. “ich sehe...” sicherer fühlten.

Wie unter Punkt 6.2 gezeigt worden ist, erfuhren die Lernenden der Experimentgruppe wenige bis keine Entwicklung in der Beherrschung von umgangssprachlichen Wörtern und/oder festen/umgangssprachlichen Wendungen und Kollokationen (Fragestellung 2). Vier von den Lernenden haben zwar Interjektionen wie “Oh” und “Ah” und “Wow” verwendet, drei von diesen Lernenden waren in der Kontrollgruppe. Solche Interjektionen sind auch nicht ausschließlich deutsche; sie sind Interjektionen, die man auch im Englischen als auch im Norwegischen findet. Und, dass drei von diesen vier Lernenden in der Kontrollgruppe waren, zeigen auch, dass die Verwendung dieser Interjektionen wahrscheinlich mehr als ein Zufall einzustufen ist, als eine Folge der verwendeten Literatur. Dies kann natürlich als enttäuschend angesehen werden, denn die Fragestellung muss deswegen negativ beantwortet werden: Es lässt sich einfach nicht feststellen, dass die Arbeit mit der Graphic Novel *Emil und die Detektive. Eim Comic* zu einer höheren umgangssprachlichen Sprechkompetenz führt.

Die Gründe dafür können mehrere sein. Ein m.M.n. wichtiger Faktor ist das Testverfahren. Das mit Bildern gestützte monologische Sprechen ist höchst wahrscheinlich nicht die beste Methode um die umgangssprachliche Kompetenz zu messen. Wie schon erwähnt, machten nur sehr wenige der Lernenden Dialogen zwischen den abgebildeten Personen. Stattdessen beschrieben die Lernenden die Bilder, was die Verwendung von umgangssprachlichen Wörtern und Wendungen/Kollokationen nicht förderte. Es könnte sein, dass ein anderes Testverfahren auch andere Ergebnisse herstellen würde, wie etwa Rollenspiele, wobei die Lernenden ein spontanes Rollenspiel vor und ein spontanes Rollenspiel nach dem Projekt machen würden. Oder auch ein einfacher Vokabeltest würde vielleicht zeigen, ob die Lernenden sich Kenntnisse zu umgangssprachlichen Wörtern/Wendungen angeeignet haben oder nicht. Es lässt sich natürlich auch vermuten, dass die möglichen Störfaktoren, die auch unter Punkt 7.4 genauer beschrieben werden, die Ergebnisse hinsichtlich der umgangssprachlichen Kompetenz beeinflusst haben. Es waren zum Teil viele mündliche Aktivitäten und Übungen, die

ursprünglich geplant waren, die sich wegen Covid-19 nicht durchführen ließen. Diese Aktivitäten und Übungen hätten vielleicht einige umgangssprachlichen Wörter und Wendungen besser bei den Lernenden befestigt. Wie das Projekt letztendlich verlief, wurden es den Lernenden wenig Zeit gelassen, um die in der Graphic Novel zu findenden Umgangssprache als Teil der aktiven Wortschatz zu machen.

Dass der Redefluss sich auch in beiden Gruppen verbessert hat, aber dass die Ergebnisse bei der Experimentgruppe auch in diesem Bereich sich *noch mehr* verbessert hat als die Ergebnisse bei der Kontrollgruppe, widerspiegelt die schon erwähnten Ergebnisse im Wortschatzbereich. Auch beim Redefluss haben die Lernenden in der Experimentgruppe den Vorsprung vermindert. Viele Faktoren können hier einen Einfluss gehabt haben. Mündliche Aktivitäten und Übungen können an sich den Redefluss verbessern, denn man wird beim Üben daran gewöhnt, sich auf der Fremdsprache auszudrücken. Das wäre aber für beide Gruppen gleich, denn die Menge der mündlichen Aktivitäten in der Kontroll- und Experimentgruppe war nahezu identisch. Wenn wir die Ergebnisse im Wortschatzbereich mit den Ergebnissen im Redeflussbereich (vgl. Punkt 6.3.2 und 6.3.3) vergleichen, sehen wir, dass sich der prozentuale Unterschied zwischen den Gruppen in beiden Bereichen verkleinert. Die Tendenz ist also, dass der Entwicklung des Redeflusses ziemlich dicht an der Erweiterung des Wortschatzes folgt.

Obwohl die numerische Verbesserung in beiden Gruppen ziemlich gering war, sehen wir also eine Tendenz, worin die Arbeit mit der Graphic Novel zu einem größeren Zuwachs von neuen Lexemen bzw. Wörtern unter den Lernenden führen. Es muss natürlich gesagt werden, dass die Generalisierbarkeit dieser Ergebnisse sehr niedrig ist. Dazu sind die Anzahl der Probanden einfach zu gering. Man darf aber annehmen, dass die Arbeit mit der in der Experimentgruppe verwendeten Literatur neue Themenbereiche anspricht, die dann auch neue Wörter fordern. Die Kontrollgruppe arbeitete ja mit einem Lehrwerk, in dem die Themen von einem Jahr zum nächsten ziemlich gleich sind. Es geht um Freizeit, Familie, Reisen, Schule usw. Der Wortschatz, der zu den jeweiligen Themen gehört, sind schon für viele Lernende bekannt und es werden deswegen nicht so viele neue Wörter zum schon existierenden Wortschatz hinzugefügt. Während die Arbeit mit authentischen Texten, die sich an anderen Themen anknüpfen, auch ein anderes Wortschatz fordert. Das habe ich in dieser Arbeit leider nicht weiter verfolgt; das hätte den Rahmen gesprengt.

Was auch interessant zu erforschen wäre, wäre der Motivationsfaktor. Wenn die Tendenz zeigt, dass die Lernenden, die mit einer Comic arbeiteten, sich auch verhältnismäßig mehr verbessert haben, als diejenige, die mit einem Lehrwerk arbeiteten, könnte die Freude an die Literatur und die Motivation beim Lernen auch eine Rolle spielen. Das mag auch in diesem Zusammenhang der Fall gewesen sein. Auch das konnte ich in dieser Arbeit aus Platzgründen nicht aufgreifen.

7.2 Objektivität, Reliabilität und Validität des Messverfahrens

In empirischer Forschung entsteht die Frage, inwieweit sich die Qualität des Messverfahrens sicherzustellen lässt (Himme, 2007: 375f). Die Hauptgütekriterien, die traditionell bei Messungen in Betracht zu nehmen sind, sind Objektivität, Reliabilität und Validität.

7.2.1 Die Objektivität

Die Objektivität des Messverfahrens wird sichergestellt, wenn mehrere Personen die Messungen unabhängig voneinander durchführen und zu den gleichen Ergebnissen kommen (ibid.). In meinem Forschungsprojekt bin ich der einzige, der die Messungen vorgenommen habe, und die Objektivität der Messergebnisse wird dementsprechend dadurch beeinflusst. Ich bin der einzige Deutschlehrer in der Schule, und habe nicht die Möglichkeit, die eingesammelten Daten von einer zweiten Lehrkraft bewerten zu lassen. Trotzdem ist es meine Behauptung, dass die Objektivität der Studie immer noch gewährleistet ist. Das liegt daran, dass die Kontrollvariable durch den Datentypus gemäßigt wurden; die Daten bestanden im Wesentlichen aus manifesten Variablen, und lassen sich dementsprechend objektiver bewerten (Albert & Marx, 2016: 38). Die Durchführung der Pre- und Post-Tests waren relativ unkompliziert; es wurden wenige Instruktionen an die Probanden gegeben. Deswegen würde wahrscheinlich die Durchführung des gleichen Tests auch mit einem anderen Forschungsleiter ähnlich verlaufen. Zusätzlich ist die Freiheitsgrad der Datenauswertung niedrig. Das heißt, dass es beim Wortschatz und dem Redefluss der Probanden ausschließlich numerisch ausgewertet wurden, und diese Ergebnisse lassen sich nicht subjektiv auswerten. Damit sollte die Objektivität in dieser Hinsicht hoch sein.

Wenn es um die Auswertung des umgangssprachlichen Umfangs geht, mag die Objektivität des Messverfahrens niedriger sein, besonders weil es diskutiert werden könnte, welche Wörter, Wendungen und Kollokationen “umgangssprachlich” seien.

7.2.2 Die Reliabilität

Dieser Punkt betrifft die Zuverlässigkeit und Stabilität des Messverfahrens (Himme, 2007: 375.). Es entsteht hiermit die Frage, ob die Ergebnisse sich bei wiederholten Messungen reproduzieren lassen. Wenn man die Reliabilität einer Forschung evaluiert, schätzt man einige Faktoren ab, die die Reliabilität beeinflussen (Pfeiffer, 2018). Die Faktoren sind: Situation, soziale Erwünschtheit, Fragestellung und Interpretation.

Beim Situationsfaktor handelt es davon, dass die Zeit und der Ort, in der bzw. an dem die Messungen durchgeführt werden, die Ergebnisse beeinflussen. In diesem Fall wurden die zwei Messungen im selben Ort gemacht (in einem Klassenzimmer in der Schule). Die Messungen sind gleichzeitig durchgeführt, denn die Kontrollgruppe nahm den Pre-Test in der ersten Schulstunde und den Post-Test in der sechsten Schulstunde des Tages. Für die Experimentgruppe war es umgekehrt. Dies schwächt die Reliabilität und wird auch weiter unter Punkt 7.4 diskutiert.

Bei der sozialen Erwünschtheit geht es darum, ob die Probanden wahrheitsgemäß antworten oder nicht. Besonders wenn man nach Meinungen oder Einstellungen fragt, können Versuchspersonen Antworten geben, die sie für erwünscht halten oder die sie in einem besseren Licht rücken werden. In diesem Experiment stupe ich den Einfluss dieses Faktors als sehr niedrig, denn die Lernenden wurden nach ihrem Wissen bzw. Deutsch-Kenntnissen gefragt und wollten höchstwahrscheinlich ihr Bestes leisten. Das stärkt die Reliabilität.

Der Fragestellungsfaktor handelt von den Fragen bzw. der Aufgabe, die an die Probanden gestellt werden. Ist das Testverfahren standardisiert; bekommen die Probanden die gleichen Fragen? Dieser Faktor macht vielleicht den größten Einfluss auf die Reliabilität dieses Experiments aus. Der Pre-Test war natürlich für alle Lernende gleich, und das gilt auch den Post-Test. Aber die Bilder, die die Lernenden im Pre-Test beschrieben, waren nicht die gleichen wie im Post-Test. Damit könnte man behaupten, dass die Bilder in einem Test “einfacher” bzw. “schwieriger” waren als die Bilder im anderen Test, was wiederum die Testergebnisse beeinflussen können. Jedoch ist es meine Behauptung, dass die Reliabilität auch bei diesem Faktor hoch ist. Die Bilder – obwohl ungleich – zeigten alltägliche Situationen bzw. Themen, die für die Lernenden bekannt waren und die sich im Pre- und Post-Test ähnelten. Außerdem waren die Tests insofern so offen gestaltet, dass die Lernenden sehr frei beim Sprechen waren.

Der letzte Faktor handelt von Interpretation. Wie können die Ergebnisse interpretiert und bewertet werden? Da ich im Experiment ausschließlich quantitativ bzw. numerisch bewertet habe, und auch im Kapitel 5 genau gezeigt habe, wie und was gezählt worden ist, sollten auch bei diesem Faktor eine hohe Reliabilität erfolgen.

Meine Behauptung ist, dass die Reliabilität der Studie hoch ist. Der Faktor, der die Reliabilität am schwersten beeinflusst, ist das Testverfahren bzw. der Fragestellungsfaktor. Und wie auch unter dem nächsten Punkt (7.3.3 über die Validität) diskutiert wird, könnte man vielleicht mit einem anderen Testverfahren auch die Reliabilität verbessern.

7.2.3 Die Validität

Wird gemessen, was gemessen werden soll? Das ist die Frage, die beantwortet werden muss, wenn es um die Validität der Studie geht. Weil ich drei unterschiedliche Aspekte der mündlichen Fertigkeiten der Probanden untersucht habe, muss aber auch die Validität des Testverfahrens in drei eingeteilt werden. In diesem Projekt wurde freies Sprechen mit Unterstützung von Bildern verwendet, um (1) den generellen Wortschatz, (2) die Beherrschung bzw. die Menge von umgangssprachlichen Wörtern und Wendungen/Kollokationen, und (3) den Redefluss zu messen. Dass der gleiche Test zweimal von denselben Versuchspersonen durchgeführt wird, schwächt normalerweise die Testgültigkeit, denn die Teilnehmer können sich an den ersten Test erinnern und allein dadurch Lernfortschritte gemacht haben (Albert & Marx, 2016: 30). Mit diesem Test ist das nicht unbedingt passiert, denn die Bilder im Pre-Test sind nicht die gleichen wie im Post-Test. Die Testrahmen sind gleich, der Inhalt aber nicht.

Wenn es um den rein lexikalischen Wortschatz (1), d.h. die Menge der deutschen Wörter, die bei den Probanden vorhanden ist, schätze ich die Validität als hoch. Mit einem freien, monologischen Testverfahren mit der Unterstützung von Bildern, die unterschiedlichen und für die Probanden bekannten Themenbereiche beschreiben bzw. zeigen, ist es meiner Überzeugung, dass ein großer Teil des deutschen Wortschatzes der Probanden zum Einsatz kommt. Dies wurde gerade wegen der Freiheit der Aufgabe gefördert.

Wenn es um den umgangssprachlichen Wortschatz geht, ist es meine Einschätzung, dass die Validität viel besser sein konnte, wenn ich ein anderes Testverfahren benutzt hätte. Der Grund ist, dass monologisches Sprechen mit Unterstützung von Bildern nicht unbedingt einen

umgangssprachlichen Wortschatz fordert. Damit kann es sein, dass die Probanden ihren umgangssprachlichen Wortschatz – obwohl vielleicht vorhanden – nicht benutzt haben, weil sie bei der Durchführung der Tests sich nicht in einer reellen Sprechsituation angesehen haben. Dies schadet natürlich die Validität der Studie, denn man kann nicht sicherstellen, ob der umgangssprachliche Wortschatz der Probanden wirklich zum Einsatz gekommen ist oder nicht. Ein dialogisches Testverfahren hätte dies vielleicht besser messen können.

7.3 Störfaktoren

Bei jedem Experiment müssen natürlich potentielle Störfaktoren betrachtet werden. Es gibt eine Reihe von Faktoren, die einen Einfluss auf die Ergebnisse üben können.

Was als der größte Störfaktor des Projekts angesehen werden mag, ist natürlich die frühzeitige Abkürzung des Projekts wegen der Corona-Situation. Ab Stunde 10 der Unterrichtsreihe wurde der Schulbetrieb auf der “Warnstufe Rot” eingestuft. Laut dieser Corona-Ampel der norwegischen Gesundheits- und Ausbildungsbehörden hieß das, dass nur die Hälfte der Schüler auf einmal in der Schule dürften; die andere Hälfte mussten dem Unterricht digital von zu Hause folgen. Der Schulbetrieb blieb in dieser Weise ab Unterrichtsstunde 10 bis 14. Darüber hinaus sorgte ein Fehler der elektrischen Anlage der Schule dafür, dass die Stunden 12, 13 und 14 komplett digital gemacht werden mussten. Die Stunden 15 und 16 verliefen wiederum auf Warnstufe Rot, aber diesmal waren die Richtlinien von den Behörden geändert; die Fremdsprachenschüler, die unterschiedliche Parallelklassen gehörten, dürften nicht quer über die Klassen hinweg gemischt werden. Damit saßen die DaF-Schüler in ihren jeweiligen Klassenzimmern zusammen mit den anderen Fremdsprachenschüler und wurden digital unterrichtet, was mündliche Aktivitäten und Übungen nicht ermöglichte. Unter diesen Umständen konnte die ursprüngliche Unterrichtsreihe einfach nicht durchgeführt werden, was höchst wahrscheinlich einen erheblichen Einfluss auf die Ergebnisse hatte.

Im Anschluss dazu kann auch der Zeitpunkt der Tests einen Einfluss der Ergebnisse gehabt haben. Die Unterrichtsreihe hätte ursprünglich bis Woche 16 dauern sollen, d.h. bis drei Wochen bzw. sechs Unterrichtsstunden nach den Osterferien. Wegen der Pandemie und die Abkürzung des Projekts wurde den Post-Test nur eine Unterrichtsstunde nach den Ferien durchgeführt. Die Lernenden hatten also in den vorangehenden zwei Wochen sehr wenig Unterricht gehabt bzw. Deutsch gesprochen. Einiges mag dazwischen vergessen worden sein.

Andere Störfaktoren, die nicht mit der Corona-Situation zu tun haben, können u.a. die Zusammensetzung der Gruppen und den Stundenplan der Gruppen sein. Wie schon unter Punkt 5.3 beschrieben, waren die zwei Gruppen nicht repräsentativ eingeteilt. Die Lernenden der Kontrollgruppe waren im Allgemein fachlich stärker als die Lernenden der Experimentgruppe. Damit kann es sein, dass sie z.B. mehr und selbstständiger mit den Aufgaben bzw. Hausaufgaben arbeiteten als die Lernenden der Experimentgruppe, weil sie eben “fleißiger” waren. Der Stundenplan, dem die Lernenden zu folgen hatten, wurde auch nicht wegen des Projekts geändert. Das bedeutete, dass die zwei Gruppen je eine Stunde pro Woche Unterricht in der sechsten Stunde des Tages hatte, was natürlich auch bei den Test-Zeitpunkts galt. Die Schüler, die den Test in dieser Unterrichtsstunde durchgeführt haben, mögen müde und überdrüssig gewesen sein, und damit auch schlechtere Leistungen gehabt haben.

8. Zusammenfassung

In dieser Arbeit habe ich untersucht, ob und inwiefern die Arbeit mit einer Graphic Novel im Fach Deutsch als Fremdsprache (DaF) in einer norwegischen Jugendschule einen Einfluss auf sowohl den generellen mündlichen Wortschatz als auch die Beherrschung von umgangssprachlichen Wörtern und Wendungen/Kollokationen haben kann. Der Plan war es, in einer achtwöchigen Projekt, den Lernenden unterschiedliche mündliche Übungen und Aktivitäten auszusetzen, um zu sehen, ob die Literatur, die als Grundlage der Unterrichtsreihe diente, zu Unterschieden im Wortschatz führen würde.

Zwei Unterrichtsreihen waren geplant. Der Unterricht in der Experimentgruppe verwendete die Graphic Novel *Emil und die Detektive. Ein Comic* von Isabel Kreitz als Grundlage. In der Kontrollgruppe diente der DaF-Lehrwerk *Leute 10* vom Verlag Aschehoug und dessen zugehörigen digitalen Plattformen als Grundlage für den Unterricht.

Wegen der Situation mit dem Corona-Virus, die zu einer vorzeitigen Abkürzung des Projekts und auch zu einer Neugestaltung des Unterrichts führte, ist das Experiment nicht so verlaufen wie eben geplant und hier beschrieben. Die Menge und die Qualität von mündlichen Übungen und Aktivitäten litten dementsprechend sehr, und die Ergebnisse mögen anders ausgesehen haben als die, die in dieser Arbeit vorgestellt werden. Nichtsdestotrotz zeigte es sich, dass die Arbeit mit der Graphic Novel doch zu einigen interessanten Ergebnissen führte. Die Lernenden der Kontrollgruppe hatten vom Anfang einen erheblichen Vorsprung wenn es um sowohl Wortschatz als auch Redefluss geht. Dieser Vorsprung wurde aber viel geringer nach dem Experiment; die Lernenden der Experimentgruppe hatten durchschnittlich einen größeren Zuwachs von Vokabeln als die Lernenden der Kontrollgruppe. Die gleiche Tendenz zeigte sich auch im Redeflussbereich.

Was sich in diesem Experiment nicht zeigen ließ, war die Vermutung, dass die Arbeit mit einer Graphic Novel auch zu einer Aneignung eines umgangssprachlichen Wortschatzes führt.

Als die Generalisierbarkeit dieses Experiments niedrig ist, lässt es sich natürlich keine sichere Folgerungen schließen. Die Anzahl der Probanden war zu klein und die Störfaktoren waren zu viele. Das Messverfahren war wahrscheinlich auch nicht zu der Fragestellung passend. Man hätte auch behaupten können, dass ein Lernender selbstverständlich seinen Wortschatz nach

acht Projektwochen erweitern würde. Und, dass ein besserer Redefluss als eine natürliche Folge käme. Wenn wir aber sehen, dass die Probanden der Experimentgruppe verhältnismäßig mehr lernten, als die Probanden der Kontrollgruppe, könnte es auch sein, dass die Arbeit mit der Graphic Novel doch zum besseren Lernen führe kann. Woran das liegt, wird nur Spekulationen.

Was ich aber bei den Lernenden der Experimentgruppe gesehen habe, ist, dass sie stolz darauf sind, ein ganzes und authentisches Buch auf Deutsch gelesen zu haben. Und mit Graphic Novels im DaF-Unterricht zu arbeiten kann einfach Spaß machen. Es ist was neues und unkonventionelles, und bringt einen Bruch in die Routine des Unterrichts mit. Das hat ja auch seinen Wert.

9. Literaturverzeichnis

Abraham, U. & Kepser, M. (2005): *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Albert, R. & Marx, N. (2016): *Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlehrforschung: Anleitung zu quantitativen Studien von der Planungsphase bis zum Forschungsbericht*. Tübingen: Gunter Narr Verlag

Aschehoug (2021): *Om Leute 8-10*. Aufrufbar unter:
<https://nettbutikk.undervisning.aschehoug.no/laremiddel/leute-8-10> [zuletzt aufgerufen: 21.02. 21]

Biesalski, P., Fiebig, J. & Johansen, G. (2018): *Leute 10. Tysk nivå I for ungdomstrinnet*. Oslo: Aschehoug.

Bjørke, C., Dypedahl, M. & Myklevold, G. (Hgg.) (2014): *Fremmedspråksdidaktikk*. Oslo: Cappelen Damm

Bygate, M. (2010): Speaking. In: Carter, R. & Nunan, D. (Hrsg.): *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667206>

Dresing, T. und Pehl, T. (2018): *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. 8. Auflage. Marburg, 2018. Zugänglich auf https://www.audiotranskription.de/wp-content/uploads/2020/11/Praxisbuch_08_01_web.pdf [zuletzt aufgerufen am 12.05.2021]

Haus des Dokumentarfilms Stuttgart (2021): *Verkehrspolizei 1925*. Unter www.zeitclicks.de aufrufbar (zuletzt aufgerufen am 07.03.21).

Himme, A. (2007): Gütekriterien der Messung: Reliabilität, Validität und Generalisierbarkeit. In: Sönke, A., Klapper, D., Konrad, U., Walter, A. und Wolf, J. (Hg.). *Methodik der empirischen Forschung*. Wiesbaden: Gabler.

Holthe, B., Ramberg, P. & Selbekk, H. (2007): *Noch Einmal 1. Tekst- og arbeidsbok*. Oslo: Cappelen Damm

Huhta, A. (2010): Zur Bewertung mündlicher Sprachkompetenz: Was? Wie? Warum? – Und kann der Gemeinsame europäische Referenzrahmen dabei helfen? In: Grasz, S., Schlabach, J., Sormunen, E., Huhta, A. (Hg.): *QualiDaF – Qualitätssicherung, Lernziele und Beurteilungskriterien für den fachbezogenen Deutschunterricht*. Jyväskylä: Zentrum für angewandte Sprachforschung.

Dolle-Weinkauf, B. (2012): Comic, Manga und Graphic Novel für Kinder und Jugendliche. In: Lange, G. *Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Ein Handbuch*. 2. korrigierte und ergänzte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Durrell, M. (1995). Sprachliche Variation als Kommunikationsbarriere. In: Papp, H. (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache. An den Quellen eines Faches. Festschrift für Gerhard Helbig zum 65. Geburtstag*. München, S. 417-428.

Durrell, M. (2004). Variation im Deutschen aus der Sicht von Deutsch als Fremdsprache. In: *Der Deutschunterricht* 1/04, S. 69- 77.

Edmondson, W. & House, J. (2011): *Einführung in die Sprachlehrforschung*. 4. überarb. Auflage. A. Franke UTB, Tübingen

Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt. (Nach erstmaliger Nennung zitiert als „GER“)

Ewers, H-H. (2012): *Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung in die Grundbegriffe der Kinder- und Jugendliteraturforschung*. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. München: W. Fink. Aufgerufen auf <https://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/begriffe-und-termini/412-mehrfachadressierung> [zuletzt aufgerufen am 06.03.21].

Hecke, C. (2011): Graphic Novel as a Teaching Tool in High School and University English as a Foreign Language (EFL) Classrooms. In: *Amerikastudien/American Studies*, Vol. 56, No. 4, American Comic Books and Graphic Novels (2011), pp. 653-668.

Hermann, Christine. (2011). Wenn der Blick ins Bild kommt. Visuelle Techniken der Fokalisierung im Literaturcomic. In: Eder, Barbara, Klar, Elisabeth & Reichert, Rámon. (Hrsg.) *Theorien des Comics. Ein Reader*. Bielefeld: Transcript Verlag. 25-42.

Huhta, A. (2010). Zur Bewertung mündlicher Sprachkompetenz: Was? Wie? Warum? – Und kann der Gemeinsame europäische Referenzrahmen dabei helfen? In: Grasz, S., Schlabach, J., Sormunen, E., Huhta, A. (Hg.): *QualiDaF – Qualitätssicherung, Lernziele und Beurteilungskriterien für den fachbezogenen Deutschunterricht*. Jyväskylä: Zentrum für angewandte Sprachforschung.

Kästner, E. (2012): *Emil und die Detektive. Ein Comic von Isabel Kreitz*. Hamburg: Dressler Verlag

Kästner, E. (2018): *Emil und die Detektive*. Hamburg: Atrium Verlag AG.

Knipf-Komlósi, E. (2004): Variation in der Sprache im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht in Ungarn. In: *Der Deutschunterricht* 1/04, S. 87–90.

Koppensteiner, J., Schwarz, E. (2012): *Literatur im DaF-Unterricht. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Wien: Praesens Verlag.

König, W. (1997): Phonetisch-phonologische Regionalismen in der deutschen Standardsprache. Konsequenzen für den Unterricht 'Deutsch als Fremdsprache'? In: Stickel, G. (Hg.). *Varietäten des Deutschen*. Berlin, Boston: De Gruyter. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110622560> (zuletzt aufgerufen am 06.03.21)

Long, M. H. (1997): *Focus on Form in Task-Based Language Teaching*. S. 1- 18.
https://woucentral.weebly.com/uploads/7/4/6/9/7469707/long_1997_intro_focus_on_form.pdf
(zuletzt aufgerufen am 13.03.21)

Lundemo, F. (2007): *Deutsche Phonetik*. Halden: unpubl.

Menge, H. (1982): Was ist Umgangssprache? Vorschläge zur Behandlung einer lästigen Frage. In: *Zeitschrift Für Dialektologie Und Linguistik*, 49(1), 52-63.

<http://www.jstor.org/stable/40501695> (zuletzt aufgerufen am 27.02.21)

Moser, H. (1961): "Umgangssprache". Überlegungen zu ihren Formen und ihrer Stellung im Sprachganzen. In: *Zeitschrift Für Mundartforschung*, 27(4), 215-232.

<http://www.jstor.org/stable/40499955> (zuletzt aufgerufen am 27.02.21)

Neuner, G., Hunfeld, H. (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. 1. Aufl. Berlin, München: Langenscheidt (Fernstudieneinheit, 4).

O'Sullivan, E. und Rösler, D. (2013): *Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH.

Paefgen, E. (1999): *Einführung in die Literaturdidaktik*. Stuttgart: Metzler.

Palandt, R. (2014): Comics - Geschichte, Struktur, Interpretation. In: Hieronimus, M. (Hg.): *Visuelle Medien im DaF-Unterricht. Band 90. Materialien, Deutsch als Fremdsprache*. Göttingen: Universitätsdrucke Göttingen.

Pfeiffer, F. (2018): *Validität, Reliabilität und Objektivität - Gütekriterien für die quantitative Forschung*. Aktualisiert von Genau, L. (2021). Zugänglich auf

<https://www.scribbr.de/methodik/validitaet-reliabilitaet-objektivitaet/> [zuletzt aufgerufen am 12.05.2021]

Posh, P. (2009, September): *Aktionsforschung und Kompetenzentwicklung*. Beitrag zur 14. Jahrestagung, Nordverbund Schulbegleitforschung, Oldenburg. Zuletzt aufgerufen am 27. Februar 2021 unter:

https://uol.de/fileadmin/user_upload/diz/download/Veranstaltungen/Tagungen/Nordverbund_Posch_Text.pdf

Theil, R. (2005): Språkvariasjon. I: Kristoffersen, K.E.; Simonsen, H.G. & Sveen, A. (Hgg.). *Språk. En grunnbok*. Universitetsforlaget: Oslo.

Tornberg, U. (2000): *Språkdidaktikk*. Oslo: Forlaget Fag og Kultur

Scheutz, H. (1999): Umgangssprache als Ergebnis von Konvergenz- und Divergenzprozessen zwischen Dialekt und Standardsprache. In: Stehl, Thomas (Hg.): *Dialektgenerationen, Dialektfunktionen, Sprachwandel*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Schüwer, M. (2008). *Wie Comics erzählen. Grundriss einer intermedialen Erzähltheorie der grafischen Literatur*. Trier: WVT Wiss.

Sheen, R. (2003): Focus on Form - A myth in the making? In: *ELT Journal Volume 57/3 July 2003*. Oxford: Oxford University Press

Spinner, K. H. (2012): Didaktik der Kinder- und Jugendliteratur. In: Lange, Günther (Hrsg.) *Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Utdanningsdirektoratet (2021): *Læreplanverket*. www.udir.no (zuletzt aufgerufen am 14.02.21)

Vestli, E. Nesje (2008): Fra sokkel til klasserom. Litteraturens plass i fremmedspråksundervisningen. In: Doetjes, G. (Hg.): *Fokus på språk*. 13/2008. Fremmedspråksenteret.

Vestli, E. Nesje (2020a): *Arbeitsblatt 7: Graphic Novel* (Handout zum Kurs “Deutschsprachige Kinder- und Jugendliteratur seit 1945” an der Hochschule Østfold).

Vestli, E. Nesje (2020b): *Kästners "Emil" som tegneserieroman*. Aufgerufen auf <http://tyskbokhyll.blogspot.com/2020/09/kastners-emil-som-tegneserieroman.html> [zuletzt aufgerufen am 7/2 2021)

Wiesinger, P. (1997): Sprachliche Varietäten - Gestern und heute. Stickel, G. (Hg.).
Varietäten des Deutschen. Berlin, Boston: De Gruyter.
DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110622560-003> (zuletzt aufgerufen am 13.03.21)

Anhang 1: Transkriptionen

Wortschatz	Gruppe	Pre-Test	Post-Test
Schüler 1	Kontrollgruppe	Das ist drei Menschen essen Pizza mit Käse. Und eine Junge. Und. Die ist glücklich. Der Mann und der Frau sehen glücklich. Und die. Kinder ist. Und die Frau schreiben was. Die Frau und. Die sitzt in ein 'Rom'. Das ist zwanzig Mann und.	NICHT ANWESEND
S2	Kontrollgruppe	Hallo. Ich bin Lisa und auf die Bild sieht ich, vier Personen. Eine Mädchen hat eine Pizza in sie Hand. (unv) essen eine Pizza mit Paprika und Tomatensoße und Käse. Es ist sehr gut. Sie hat blonde Haare, groß Auge und und und blau Auge. Sie ist. Er hat braun Haare, braun Augen und esse4 Pizza. Ich auch sieht eine groß Klassenzimmer. Es ist viele Personen in Klassenzimmer. Und das ist meine Bruder 'der'. Er ist achtzehn Jahre alt und heißt 'Erik'. 'Erik' hat geburtstag am neunzehn, neun Januar. Und er ist viele guten Sport. Ich sieht eine 'Airport'. Es ist viele Personen. Und meine Oma ist reisen zu, nach Oslo. Meine Oma ist sehr nett und schnell. Und. Die. Die Personen. Meine Oma. Die Personen essen Pizza und sehr 'glad'. Ich sieht viele.	Hallo. Ich bin Lisa und am Bild eins sehe ich ein Mädchen. Sie ist. Sie hat eine Auto. Eine Handy. Sie ist ein eine Zug und der Zug ist weiss. Sie ist sehr nett und freundlich und sie hat braune Haare und blau Augen. und am Bild zwei sehe ich eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs, sieben, acht, neun, zehn, elf Kinder. Sie sind eine. sie sind 'football' spielen. die 'football' ist sehr groß. Und es ist auch eine Auto in dem Bild. und sehe auch am Bild drei eine Familie. Es ist eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs Menschen in das Bild. Und sie ist essen Mittagessen. Sie ist essen. Sie ist trinken Wasser und die Kinder ist trinken 'brus'. Brause. Und alle sind sehr. sehr sehr nett und freundlich. sie hat blonde Haare und braune Augen. Und eine Kleider. Ich sehe auch drei Kinder. Zwei Mädchen und ein Junge. Sie ist backen eine 'kake'. Ja. Und sie bin in der Schule. Und der Schule ist sehr sehr groß, und sehr sehr... Und es ist sehr viel Menschen in der Schule. Der junge hat braune Haare und blaue Augen und ist sehr cool.

S3	Kontrollgruppe	<p>An diesem Bild sehe ich viel Freunden und ich sehe ein Mädchen und sie isst Pizza und sie heisst 'Olivia' und 'Olivia' mögen Pizza mit Peperoni und Käse, Ananas und sie hat eine Freunden und er heisst. Er heisst 'Per' und er hat blonde Haare und blaue Augen und er ist sehr nett. Und ich sehe 'Berlin'. Ich mag 'Berlin'. Meine Mutter mag 'Berlin' und sie heisst 'Alia' und. Ich sehe eine Lehrerinne und sie ist vierundzwanzig Jahre alt und er liebt Kinder und sie ist sehr nett. Ich sehe meine Oma und Opa und sie ist. Sehr froh. Und sie hat blonde Haare ja. Und ist. Ich sehe meine Freundin und sie heisst 'Amalia' und sie ist zwanzig Jahre alt. Sie hat braune Haare und sie ist aus Norwegen und sie lieben. Sie mag. Mögen. Sie mag Film sehen und sie mag Pizza. Sie.</p>	<p>Hallo. Ich heiße Amalie, und ich bin 15 Jahre alt. Ja. Und ich wohne in Asker in Norwegen mit meinem Familie. Ich bin 30 Jahre alt. Und ich habe braune Haare. Blaue Augen. Und ich bin ein achtzig Meter groß. Und was ist dein Lieblingessen? Ja, mein Lieblingessen ist Pizza. Aha. Und was magst du auf einem Pizza? Auf meine Pizza mag ich Peperoni, Ananas, Mais, Paprika, Käse und Tomatensoße. Ja, und was ist dein Lieblingessen ist? Mein Lieblingessen ist Pasta mit Käse. Und Tomatensoße. Und Hähnchen. Und ich mag Hähnchenfleisch. ich habe Hähnchenfleisch gemacht, ja, und was ist dein Lieblingsfach in der Schule. Oh, ich heiße Noha und mein Lieblingsfach in der Schule ist Mathematik. Ja. Und mein Lieblingstrinkt ist cola. Und was ist dein Lieblingstrinkt, Opa. Mein Leblingstrinkt ist Wasser. ich mag wasser. Wasser ist sehr gut für dich. Ja. Opa. Du bist richtig. Wasser ist sehr gut für mich. Und Oma, was ist dein Lieblingessen? Mein Lieblingessen ist Taco. Oh, ich mag auch Taco. Aber nur... Was ist dein...? Wie alt bist du? Ich bin zwölf Jahre alt. Und Amalie, wie, wie... was ist dein Lieblingsfach in der Schule. Oh, mein Lieblingsfach in der Schule ist auch Mathematik. Ich und Noah liebe Mathematik. Mathematik ist sehr spannend.</p>
----	----------------	--	--

S4	Kontrollgruppe	<p>Es ist sehr viel Menschen in der Bild und ihr haben zu Deutschland 'gereisen'. Es ist ein Mann und ein Mädchen. Und ihr sind grosses in der Bild. Ich mag reisen in mein Familie. Und wir haben in 'Kroatia' sehr viel bin. Sein. Und wir haben eigentlich zu 'Afrika' reis, 'gereisen'. Aber wir kann nicht weil 'Korona' has... ja. Und es ist auch sehr viel Menschen in ein 'Fliegplatz'. Und ihr ist reisen. Und es ist ein Lehrerin. Sie lehren Kind geografie in Deutschland und die Kinds sind sehr interessiert. Und 'Thomas' denkt das es ist sehr spannend zu lernen als Deutschland. Und wir essen sehr viel Pizza mit meine Freunde und 'Tom' ist sehr nett und er liebt zu... zusammen mit Freunde sein. Und ich mag. Er essen Pizza. Und ich mag. ich mag auch Pizza. Ich mag Pizza mit Käse und Oliven. Und 'Lisa' hat braun Haare und ich habe nicht braun Haare, ich habe. Nicht braun Haare aber mein Mutter als hat braun Haare und sie sind sehr freundlich 'mot' mich.</p>	<p>Die Familie essen Mittag zusammen. Der Großvater trinkt sehr viel Wasser und es ist zwei oder drei Mädchen im Bild. Lina ist Peters Schwester und sie liebt die Essen. Sehr viel Kinder spielen Fußball in die Strasse. es ist auch ein Auto im Bild. Es ist schwarz und weiss im Bild. Mona und Stian sitzt... sitzen... ist in einem Flugzeug. Stian hat braune Haare und blaue Augen. Er ist sehr nett. Und er freund ist Mona. Sie sprechen in ein Handy. Ich auch habe ein Handy aber es ist viel Jahre alt. Und ich soll ein neues Mobil finden. Es. Sie auch haben ein Uhr und die Uhr ist drei Uhr. Die. Die Welt ist grün aber auch ein bisschen gelb. Die Familien essen sehr viel essen. Sie essen österreichische Apfelstrudel und <i>unv</i> mit Creme und andere esse. Der drei kinder ist backen und haben...</p>
S5	Kontrollgruppe	<p>Hallo mein Name ist 'Christian' ich bin fünfzehn Jahre alt und ich wohne in 'Asker'. Ich sehe ein Aquarium in der Klassenzimmer. Ich liebe Aquarium. Ich habe zwei Aquarium aber meine Hause. Mein Bruder 'Per' sitzt in der Klassenzimmer. Er hast ein 'raud' T-Shirt. Der Lehrer ist in der Klassenzimmer. Ich sehe mein Oma und der 'Lufthouse'. Ich sehe sie und meine Opa. Mein Oma und Opa. Ich auch sehe mein Freund essen Pizza. Ich liebe Pizza. Pizza ist sehr gut. Ich liebe Pizza 'with' pepperoni und käse und schinken. Ich sehe 'bygning' und eine bag. Er hast braun haare und ja. Und grünbraune Augen. Ich liebe E-Sport und meine Familie. Ich habe ein Hund und eine Schwester. Mein Schwester heisst 'Ingrid'. Sie ist zwölf Jahre alt. Sie liebt Apfel und Banane. Die Banane ist krumm. Ich liebe Deutsch. Ja. Nein.</p>	<p>Hallo. Ich sehe ein Doktor, ein 'brannmann' und ein 'küchen'. Ich sehe ein Globus und zwei 'hatten'. Die Kinder ist in der Klassenzimmer. Sie 'küchen' der 'küchen'. Die Familie ist. essen. Ich sehe ein 'hatt' und 'six' personen. Der Kinder ist spielen Fußballspielen. Ich sehe ein automobil und zwei Eltern. Der Bild ist 'gammel'. Die Familie ist Essen essen und ist trinken Wein mit Sellerie' und <i>unv</i>. Ich sehe die Kinder in ein Klassenzimmer. Und. Zwei Personen in ein Zug. Ich bin 'jobben' und sie bin 'praten'. Ich liebe der Essen. Danke schön. Der Wein ist gut. Der Sonne ist. Es ist Sonnenschein, ja. Der 'gutt' ist 'parking' der Ball. Er ist 'kjapp'.</p>

S6	Kontrollgruppe	<p>Die Menschen sind an der Flughafen. Sie sollen mit Flugzeuge fahren. Der Mann isst Pizza mit Schinken. Die anderen essen auch Pizza. Sie sind sehr glücklich. Die Menschen sind an der Platz. Sie sehen an der Attraktion. Die Schüler sehen an der Schülerin. Ich mag Flugzeug. Ich will mit Flugzeug fahren. Die Sonne scheint and der Platz. Und die Menschen ist neben der See. Die Schüler machen seine Hausaufgabe auf den 'Laptops'. Die Menschen in der Flughafen sehen an der TV oder Fernsehen. Ich mag auch Pizza. Sie essen Pizza mit Schinken, Käse und Tomatensoße.</p>	<p>Bild eins. Ich sehe drei Kinder. Sie müssen essen machen. Oder sie haben essen gemacht. sie ist unv. Die Familie essen. Die Familie essen. Die Familie essen mittag. Sie essen ein bisschen fleisch. Und sie trinken ein bisschen wasser und ein bisschen wein. die menschen spielen fußball in der straße. Eine Auto musst vorbei passieren. Die Menschen ist in der mittel auf den weg. ich sehe ein zug. Er musst seine hausaufgaben machen. Und sie spricht in seine Handy. Sie sind 'Advokaten' und sie müssen arbeiten. Leo hat Geburtstag am Bild eins. Er ist zwölf Jahre alt. Und er ist sehr nett und er hat dunkelbraune Haare. Für seine Geburtstag habe er einen Zug.. Einen... Oder einen. Oder einen Playstation 'gefällt'.</p>
S7	Kontrollgruppe	<p>Ich sehe viele Kinder und er. Ein Kind hat ein blau T-Shirt. Ein blaue T-Shirt. Und die Kinder hat ein PC oder ein 'Chromebook'. Ich sehe. Die Sonne scheint und die Himmel ist blau. Ich sehe ein Vater und dann denke ich an mein Vater. Er ist groß und mag zu. Mag zu. Mag. Mit meine Familie 's...' Und ich mag meine Vater und er mag zu. Wir Skifahren sehr oft. Die Sonne scheint und . ja. Ich sehe vier. Vier. Vier. Kinder wie essen Pizza. Ich mag Pizza mit Peperoni, Käse 'ost' ja, und (unv). Der Mann ist lustig und ich denke dass er mag Pizza. Mein Bruder mag Pizza 'too'. Ich habe zwei Brüder. Und er heisst 'Jakob' und 'August'. Ich mag meine Familie. Meine Familie mag skifahren, zu spiel, und ja. Ich mag... Und ich sehe. Ich sehe. (3 min.)</p>	<p>Hallo, ich heiße Mathias und ich sehe viele Mädchen und Junge. Sie essen Pizza und der Mann denke, denkt. Ich will eine. Ich will Kaiserschmarrn essen für Dessert. Der Junge ist sehr lustig und der Mann hat ein weiß Jacke. Ich. In. Ich sehe ein Mann. Er arbeitet. Ich arbeite auch mit Schule. Ich mag Schule. Mein, mein. Ich liebe Natur... Naturwissenschaft und Mathematik. Das ist mein Lieblingsfächer. Der Mädchen. Der Mädchen "brüker" ein Handy. Ich mag mein Handy zu. Ich auch, ich mag mein Handy. Ich sehe auf Youtube jeden Tag. Der Mädchen will ein Ärztin bekommen wenn sie. wenn sie groß bekommen. Ich sehe. Sie hat viele Jacke. Ja, ich. Wenn ich den Mann sehe, denke ich an mein Opa. Mein Opa ist sehr nett und ich mag mit meine Oma und Opa zu werden. Er hat einen 'hatt' und mein Opa mag zu.</p>

			<p>Mein Opa mag zu essen und Brettspiele zu spielen. Ich mag auch Brettspiele zu spielen.</p>
S8	Kontrollgruppe	<p>Ich sehe vier Freunde. Ihr esst Pizza. Es ist sonne und ihr seid glücklich. 'Timothy' hat ein blau T-Shirt und 'Klara' hat ein gelb T-Shirt. Ihr 'sitten' 'on'. Ja. Im Bild zwei ich sehe viele Menschen. Es ist blau. Ein Mädchen hat ein gelb Pullover. Und ein Mann ist ein 'Fototaking'. Ich 'also' (unv.) liebe 'Fototaking'. Im Bild drei ich sehe viele Menschen. Ich sehe ein Lehrerin. Mein Mutter ist 'also' ein Lehrerin. Sie heisst 'Wenche'. Sie hat ein Mann. Er heisst 'Thomas'. 'Thomas' ist mein Vater. Ich habe vier Geschwistern. Er. Ihr heisst 'Jacob', 'Charlotte' und 'Therese'. Im Bild vier sehe ich 'also' viele Menschen. Ihr sehe. Ja. Ich denke, ihr denken zu reise... (3 min)</p>	<p>Hallo, guten Tag. Ich will sprechen über diese vier Bild. Ich habe nicht sehr viel Zeit zur Vorbereitung aber ich will 'prøve'. Im Bild eins ich sehe zum Beispiel ein Familie. Sie essen Mittag. Ich denke, es schmeckt sehr schön. Es sind ein bisschen Sprudelwasser und ein bisschen, ein bisschen Wasser. Und ich denke, sie essen sind sehr warm woher sie 'sitten' oder ist. Ok, ja, im Bild zwei. Ist ein schwarz und weiß Bild. Ich denke es 'fra 2. verdenskrig ja'. Sie spielen Fußball in der 'midten' der Weg. Ein 'Bil' ist 'parked' nach sie. Ist ein. Im Bild drei ist 'to' Menschen, ein Mann und ein Dame. Der Mann schreibt 'on' der Computer. Ich denke er schreibt ein sehr sehr wichtig Mail und die Dame 'praten' sie Handy. Ich denke sie 'praten' mit sie 'in' 'boss', in Chef. Und sie ist nicht 'on' ein Auto, aber sie sitzen in ein 'tog, jeg husker ikke hva det er'. Und im Bild vier es sind drei Kinder...</p>

S9	Kontrollgruppe	<p>Hallo. Die Persone essen Pizza. Ich leibe Pizza mit Käse und Schinken. 'Timo' ist siebzehnten Jahre alt und meine Bruder ist siebzehn Jahre alt. Meine Schwester ist achtzehn. Sie hat Geburtstag. 'Dreundsiebten'. Sie hat ein Pizza in. Er ist. Er liebe Pizza. Und. Die Persone ist reisen 'til' 'Germany'. Die Persone sprechen Deutsch und Englisch. Die Persone hast drei 'Bag' und liebe reisen. Und. Sehen. Und meine Bruder ist spielen Fussball. Meine Schwester ist spielen Basketball. Und mein Vater ist spielen 'Dataspill'. Und meine Mutter hast ein Hund. Und mein Hund heisst 'Bella'.</p>	<p>hallo. ich heiße noah. in ein "first" bilde ich sehe eine familie. dei familie ist trinken und esse. es ist eine junge mit "svart" haare und blau augen. in bild zwei er ist ein madame und eine junge der junge heißt karl-petter er ist. er ist <i>unv.</i> die junge spielen fussball. ich spiele fußball und "very" gut. ich spiele fussball mit meine freund. freunde. er hast spielen fussball meine "hele livet" und ich. meine lieblingsessen ist pizza mit käse und schinken. und meine "lieblingstrink" ist cocacola. er hast "likt" cola meine <i>unv.</i> Und deine familie hast eine vater mit schwart haare und ein schwester mit blond haare und blau augen. ich haste eine schwester. meine schwester hast blond haare und ist fit. meine schwester hast eine hund. meine hund ist siebzehn jahre alt und.</p>
S10	Kontrollgruppe	<p>Hallo, ich heisse 'Mari'. Ich sehe auf vier Bild. Auf Bild Nummer eins sehe ich vier Jugendliche. Es ist ein. Vier... Sie essen Pizza. Die Jugendliche essen Pizza mit Käse und Schinken und Paprika und Ananas. Sie ist sehr <i>unv.</i> Die Mädchen hat... eine Pulli. Im Bild Nummer 'to' sehe ich Herr und Frau Blumen. Frau Blumen hat. Sie hat ein gelb Pulli. Herr Blumen hat eine weisse Pulli. Hinter herr und frau Blumen ist 'Brandenburger' Tor. Brandenburger Tor ist eine sehr grosse Statue. Hinter Herr und Frau Blumen es ist eine Mädchen in gelb Pulli. Herr und Frau Blumen hat. ist auf Ferien aus Österreich. Sie hast. Sie haben drei Mädchen. Im Bild drei sehe ich eine Lehrer. Sie heisst Frau. Frau. Mein Lehrer ist... Mein Vater ist 'also' ein Lehrer. Frau. Die Frau hat eine Pulli. Die Mädchen. Es ist eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs, sieben, acht, neun Mädchen. Drei hat 'pink' Pullis. Im Bild vier ich sehe Herr und Frau 'Mozart'. Frau 'Mozart' hat ein blau Pulli und Herr 'Mozart' hat ein T-Shirt. Sie haben blaue Jeans 'on'.</p>	<p>In das Bilde sehe ich ein Familie. Sie essen. Sie essen. Es ist eine Mutter und Vater. Ein Schwester und Bruder. Und Oma und Opa. Sie trinken Weißwein und essen. Im Bild zwei sehe ich viele Kinder. Sie spielen Fußball in die Freizeit. Ich habe Fußball gespielt, aber nicht 'anymore'. In meine Freizeit mag ich lesen und ich <i>unv</i> yoga und meditation. Hinter die Kinder ist ein Auto ich kann am Sonntag ein Auto 'gefahren' weil ich habe Geburtstag. Im Bild drei ich sehe drei Kinder. Sie habe im. Sie hat eine. Sie ist eine Ärtz. <i>unv.</i> Im Bild vier sehe ich zwei Personen. Sie sitzen auf eine Zug. Die Mutter spricht in die Handy mit einen Kind, Kinder. Der Mann "worken" auf eine Computer. Er ist ein Ärtz und er 'consults' mit eine Patient. Im Bild ein sitz eine Familie und essen. Ich mag essen und mein</p>

			<p>Favoritessen ist Pizza entweder Zwiebelsuppe. Um eine Zwiebelsuppe zu machen...</p>
S11	Kontrollgruppe	<p>In diese Bilde. Bilden. Ich sehe eine Vater mit sie 'daughter'. Und 'mennesker'. Und eine Mutter mit eine Baby. Und eine Photograph. Und. Ich sehe eine 'Skulptur' mit 'hester' und eine 'vogn'. Ich sehe eine Lampe und. Und. 'its' ein <i>unv</i>. Ich sehe. Ja. In diese Bilde ich sehe vier Freunds und die essen Pizza. Und habe. Und die. ist lustig. Es ist drei 'jenter' und ein 'gutt'. In dieser Bild ich sehe eine 'flyplass' und ich sehe eine Familie und. <i>unv</i> ist. kann reise. Und ich sehe eine Lufthansa-Schild und ich sehe ein. Und eine. 'kjærleikpar' und ich sehe 'many' 'people'. In dieser 'picture'. Bilder. Ich sehe.</p>	<p>In die Bild ich sehe ein... ich sehe ein Auto und. zwei Auto. ich sehe zehn Kinder "futball" spielen und ich sehe eine Mutter und. Vier Freund zu die Mutter sehe und die Kinder. Ja. Und ein, und die zwei Bild ich sehe drei Kinder und fünf Jahre alt. Der ist fünf Jahre alt und ich sehe eine Kinder ist ein "Kokk" und eine "brannmann" und eine "lege". Ich sehe "that" die Kinder ist in der Klasszimmer und ich sehe eine "hatt" und eine "tavle". Ja. In eine "other" bild ich sehe eine Familie, eine Oma und eine, eine Opa und eine Mutter und eine Vater und eine Bruder und eine Schwester. Die Oma und Opa ist die Mutter und Vater zu die Mutter und die Kinder und. Die Kinder heiße Emma und jakob und die mutter heißt ellen und die Vater heißt torfinn und die Oma heißt. Und die Oma heißt helga und die Opa heißt henrik. Die essen und trinken "vin" und. ja. Und die kinder trinkt wasser.</p>

S12	Kontrollgruppe	hallo. Ich heisse 'Sara'. In der Bild ich sehe. Ein. Mann Er heisst 'Tom'. Und er mag Pizza mit Peperoni und Käse und Tomaten. 'Tom' ist eine. Ist in eine Schule. Und er ist. Er ist. Lernt Deutsch. Er hast eine gelb Pulli. Und. Er Lieblingsfarben ist grau. (unv) ist eine Lehrerin und sie ist lern deutsch. Sie mag langlaufen und baden in der ferien. 'Aina' und 'Harald' ist in 'österitsch'. 'Aina' hast eine gelb Pulli und 'Harald' hast eine weiss Pulli. Und 'Aina' ist aus 'paris' und 'Harald' ist aus 'London'. Und ihr seid 'sightseeing'. Er. 'Lisa' mag Pizza mit Peperoni und Käse.	er heißt jonathan er ist eine lehrer. sie heißt marit, sie ist eine lehrerin. und ihr. ihr ist in der deutsche bahn. die ist arbeiten. jonathan mag arbeiten. und marit mag nicht arbeiten. ihr ist fahren aus berlin. und ja. sie heißt anne. sie ist. und sie liebe kuchen. er heißt anders, und er mag <i>unv.</i> und ja. und sie heißt alicia, und sie liebe medizin lernen. ja. ist eine vater und eine mutter, und eine oma und eine opa. und eine schwester und eine bruder. und ihr ist essen. Die vater koche das essen. der bruder liebe pizza. pizza ist eine gutes lieblingessen. pizza mit schinken, tomaten und käse. Deine mutter liebe essen kochen. und deine oma und deine opa ist besuchen das familie. der oma und opa.
S13	Kontrollgruppe	Ich sehe ein Flugplatz mit viel (unv) Menschen. Ich sehe ein blau Himmel. Und. Ich sehe ein Mädchen. Sie hat ein 'gul' T-Shirt. Ich sehe ein Fahrrad und ein Mann mit ein 'Phone'. Ich sehe vier, vier Menschen essen. Nein, Pizza essen. Die Pizza hat Käse und Schinken. Ein Mädchen hat ein, ein 'Cap' und ein blau T-Shirt. Und sie. Sie. Sie sind lustig. Ein 'Gutt'. Sie haben PC und ein Mädchen hat ein rosa T-Shirt. Die Lehrer ist sehen an ein "TV". Und. Und. Viel zu...	Ah , mein Ball. Nein, mein Ball. Oh , ich mag Fußball spielen. Oh , ein Auto. Mein Ball. Oh , ich will Doktor geworden. Es ist viel. Es ist eine viel. Ja. Ich liebe Essen essen. Du kannst essen sehr viel, meine Kinder. Oh , ich muss arbeiten. Es ist wichtig. Ja, Doktor ist sehr 'vanskelig' zu bekommen. So, ich 'snakker' in mein Handy. Ich habe ein Rolex. Es ist sehr. Es kostet sehr viel Geld. Hey, Mann . Bist du arbeiten? Ja, es ist arbeiten. Mein PC. Oh , der Ball. Es ist so. Es ist so. Ja. Es ist so. Es ist so cool Ball. Es ist braun. Wow , braun ball. Oh , ich lieb Fußball spielen. Oh , nach Essen...
S14	Kontrollgruppe	Ich sehe 'Anders', 'Lisa', 'Linora' und 'Karoline' essen. Pizza essen auf der Strand. Und ich sehe ein Schule. Und ein 'lærerinne'. Lehrer. 'Lærerinne'. Und. Das ist 'mange' 'Studenter'. Ich sehe eine. 'Flyghaven'. und ich sehe ein Fahrrad. Fahrrad. Und ein. Eine 'Klass'. In der 'Klass' ich sehe eine. Sieben Menschen. 'Menschener'. Menschen. 'Gutt'. 'Gutter'. Ich sehe. Ich sehe. 'Mange' 'Kofferter'. Ich sehe eine Statue. Statue. Und eine Brücke. Brücke mit eine Statue. Und. Eine Menschen. Und.	Ich sehe eine Familie essen. Und trinken, trinken, trinken. Eine Frau in das Handy. In das Handy. Und. Kinder. Kinder, das Fußball spielen. Kinder. Eine Familie essen, trinken. Stuhl. Eine. Eine 'jernbane'. Eine Auto. <i>unv.</i> und ein. zwei Frau. Und

			<p>drei Kinder. Und eine Computer. Und eine Opa und eine Oma. Eine Frau schreiben. Und eine Kinder kochen. Und Kinder springen. Springen und Fußball und eine Frau setzt auf eine Stuhl. Eine, eine, eine, eine. Ich sehe eine Frau in einer Stuhl essen. Essen und trinken.</p> <p>.</p>
S15	Kontrollgruppe		
S16	Experimentgruppe	<p>Ich sehe vier Freunden. Ein Junge und drei Mädchen. 'Maria' hast braun Haar. 'Mia' hast blond Haare mit ein rosa T-Shirt. 'Lisa' hat blond Haare mit ein 'Caps'. Sie essen Pizza. Ich sehe vier Studenten. In ein Klassenzimmer. Mit ein Lehrer.</p>	<p>Ich sehe eine Familie. Sie essen Sonntagsabend. Ich sehe eine Oma, Opa, zwei Kinder, die Mutter und die Vater. Ich sehe drei Kinder sie sind in Kindergarten und spielen. Ich sehe viele Kinder. Die Kinder erinnern mich an Emil und die Detektive. Ich sehe eine Frau und eine Mann. Der Mann arbeitet und die Frau sprechen in die Telefon. Ja.</p>
S17	Experimentgruppe	<p>Ich kann vier Personen sehen. Sie heisst 'Anne-Gro', er heisst 'Mikkel', sie heisst 'Marita' und sie heisst 'Anne-Gro'. Ihr essen Pizza und das ist sonnig. Ich kann Wasser sehen und. Ich kann eine Klasse sehen. Ihr hat eine Lehrerin. Ihr hat ein 'Smartboard' und 'its' sonnig. Klasse hat ein Stuhle. Viele Stuhle. Ich kann ein Personen sehen. Ich kann 'to' Personen sehen. Ihr. ist zusammen. Ihr hat (unv). Ich kann eine 'flyplass' sehen.</p>	<p>Ich sehe drei Kinder. Die Kinder haben schwarze Haare und heißt Adrian, Elin und Marit. Ich sehe vier Freunde und sie spielt Fußball zusammen. Ich sehe auch ein Auto und zwei Eltern. Und die Bild ist schwarz und weiß. Ich sehe ein Familie und sie ist zusammen. Das Kinder heißt Markus und die Schwester heißt Eileen. Sie ist mit ihr Mutter und Vater und Oma und Opa. Ihr Mutter und Vater heißt Marita und André und der Oma und Opa heißt Per und Ola. Ich sehe zwei Eltern und ihr arbeitet. Ja, und die Familie das ist zusammen hast schwarze Haare und es ist Sommer unv. Die Kinder das spielt Fußball spielt zusammen in die 'gate'.</p>

S18	Experimentgruppe	In. Es ist vier Freunden. Und es ist drei Mädchen und ein Junge. Sie essen Pizza. Mit Käse. Und. 'Maria' hat blonde Haare und. Es ist eine blau Himmel und die Sonne scheint. Es ist eine Klassenzimmer mit eine Lehrerin. Ich... Rot und blau und weiss. Die Freunde. 'Maria' ist achtzehn Jahre alt und. 'Sara' hat braune Haare. Und sie ist neunzehn Jahre alt. Der Pizza hat Käse und Paprika.	Ich sehe viele Junge. Die Jungen spielt Fußball. Ich sehe drei Kinder und es ist ein Junge und zwei Mädchen. Es ist eine Krankenschwester. Ja. Es ist zwei Personen an Zug. In ein Zug. Und. Eine Familie mittag essen. Es ist sechs Personen. Drei Mädchen und drei Männer. Ich sehe eine weiß 'hatte' und in der Zug sehe ich eine Telefon oder eine Handy. Die Kinder ist in eine Klassenzimmer und. Der Kinder spielen Fußball. Die Kinder spielen Fußball und. Es ist eine Fahrrad hinter ihr.
S19	Experimentgruppe	Ich sehe eine Klassenzimmer mit viel "eleven". Die "eleven" hat laptops. (unv.). ich sehe eine "gate" mit viel Personen. Die Wetter ist sonnig mit ein bisschen. aber ein bisschen wolkig. Ich sehe ein "flughavn" mit viel personen. Ich sehe vier Personen mit Pizza. Es ist sonning und. Mit klein Wolke. Die Personen sitzt zwischen ein Meer. ich sehe ein "Campingvogn" und ein "T". Es ist warm und die Personen hat ein "T-skjorte" und zwei Personen hat Caps. In die Klassenzimmer die Personen hat "T-skjorten" und es. Es ist warm.	Ich sehe eine Fußball. Ich sehe sehr. Ich sehe viele Junge und ein Auto. Die Bild ist in schwarz weiß und die Junge spielt Fußball, und ein Auto ist hinter, hinter, hinter sie. Ja. Ich sehe eine Familie. Die Familie essen Mittag. Sie haben Fleisch und Weißwein zu Mittag. Ich sehe zwei Mensch und ein Zug. Die Mensch hast ein Anzug auf und die Mann ist 'on' die Computer. Ich sehe drei Junge. Die <i>unv</i> ist. Die Junge spielt Fußball. Ein 'bil' ist hinter sie, so sie müssen 'flytte seg'.
S20	Experimentgruppe	Auf dem Bild sehe ich ein Platz mit sehr <i>unv</i> Menschen. Ich sehe ein Frau und ein Mann und die Frau ist <i>unv</i> braune Haare und braune "ögen" und der Mann habe blau Hose und eine weiss Pulli. Und ich sehe ein Frau mit ein rosa Kleid. Es. Auf. Ich sehe eine Schule mit eine Lehrerin und Studenten. Die Lehrerin habe braune Haare und eine schwarze Kleid. Das Wetter ist grau. Die Studenten habe blonde und braune Haare. Blau Hose. Auf dem Bild sehe ich meine Freund und ich kann sie. Nina, sie hat ein Caps. Eine Cap.	Auf dem ersten Bild sehe ich eine Familie und sie essen und trinken Wein. Ich sehe ein Vater, eine Mutter, eine Schwester, ein Oma, ein Opa und ein Junge. Und. Ja, sie sehen glücklich aus. Das Wetter ist warm. Auf dem nächsten Bild ich sehe eine Frau und eine Mann. Die Frau spricht in eine Handy und sie arbeitet. Sie sitzt in ein Zug. Ja. Und ich sehe in dem Fenster sehe ich Bäume. Auf dem nächsten Bild sehe ich drei Kinder. Ein Kind fragt, oh was ist dein Beruf. Ich bin Ärtz. Ich bin Ärtzin. Was machst du? Ich koche ein bisschen. Auf dem nächsten Bild

			<p>sehe ich einige Junge. Sie spielt Fußball auf den Straße. Im Hintergrund sehe ich ein Straße und ein. und zwei Frauen. Ein Frau trägt eine Mantel. Ein Junge trägt ein Anzug. Und. Fünf...</p>
S21	Experimentgruppe	<p>Im Bild vier haben wir sehr viele Menschen und ich sehe ein Mädchen mit eine blau Pulli. Und in. Im Bild drei haben wir vier Freund auf ein "boat", ich glaube. Und wir sehen Wasser. Und sie habe Pizza essen. Und im Bild zwei haben wir <i>unv.</i> Und wir haben ein Junge mit ein blau T-Shirt und ein Junge mit ein "rød" T-Shirt und im Bild ein haben wir sehr viele Menschen. Ich sehe ein blau Himmel. Ich sehe ein Junge und ein Mädchen. Der Junge hat ein weiss T-Shirt. Im Bild drei haben wir ein Mädchen mit ein schwarz Cap und ein Mädchen mit ein grau Cap. Und ein Junge mit braun Haar und blau "Shirt". Im Bild zwei sehen wir eins, zwei [zählt] vierzehn Menschen. Zwei haben blau T-Shirt.</p>	Nicht anwesend.
S22	Experimentgruppe	<p>Am Bild ein sehe ich sech... Einundsechzig. Nei. Einundsechzig Menschen. Es ist ein Klassenzimmer. Die Lehrerin heisst Lara und sie seht auf der "Tavle". Auf "bilde to" seht ich vier Freunde. Wir haben Lara, Kim, Sofia und Cloe. Lara habe blonde Haare und blaue Augen. Kim habe blonde Haare, blaue Augen. Cloe habe braune Haare und braune Augen. Kim habe ein blau Pulli und Lara habe ein weiss Hose. Sie essen Pizza mit Käse, Paprika und Tomat. Es ist sonnig. Und nicht eine "skyer". (Spricht Norwegisch). Es ist ein blau Himmel. Es ist windig. Und ja. In die Klassenzimmer ist "der" Computers. Sie sehest auf ein "Skule"-Arbeit. Drei.</p>	<p>Auf dem ersten Bild sehe ich ein mann und eine frau in der zug. der mann hat ein computer und der frau hat ein handy. der mann hat braune, kurze haare mit ein bart und der frau hat kurze blonde haare. Der zug hat graue detaillien und die frau hat viele papieren. Die frau hat ein schwarz anzug und der mann hat ein grau anzug. auf dem nächsten bild sehen wir ein familie mit sechzehn mensche. sie sind essen, mittag essen. und ist bin zwei kinder mit der eltern und grossmutter und grossvater. die kinder hat ein blau t-shirt und der vater hat ein weiss pullover. sie ist essen schinken mit 'agurk' und es trinkt 'vin' und wasser. auf dem dritten bild sehen wir vielen kindern spielen fussball. der bild ist schwarz und weiss. und es ist der kinder ist junges, junger. und ein kinder hat, hat der ball. auf der nächsten bild sehen wir drei kinder. ein mit ein.</p>

S23	Experimentgruppe	<p>In der Bild ich sehe eine grosse Flugplatz. Mit eine Mädchen. Hat eine blau Pulli und eine grau Hose. Und sie hat eine "grön" Tasche. In dem Bild ich sehe vier Personen. Ich bin Susanne, Oliver, Oda und Sofie. Sie essen Pizza mit Käse und Peperoni und Tomaten. Ich bin sonnig und sie. Oliver hat eine blau Pulli und Oda hat eine blau Hose. Oda bin ich. Sie bin nett. In dem Bild ich sehe eine Klasse mit. Ich sehe Lars mit eine grau Pulli und ich habe schwarz haare und Kari mit eine blau Pulli und blonde Haare und eine Computer.</p>	<p>Auf den Bild sehen wir eine große Familie. Die Familie essen. Ich sehe dass die Kinder hat ein blau Pulli und die. In dem Hintergrund sehen wir dass sie in ein Restaurant bin. Auf dem nächsten Bild sehen wir ein, sie hat einen Anzug an und er bin auf sein Computer und sie bin auf dem. Auf dem nächsten Bild sehen wir dass die kinder spielen fußball. und im hintergrund ich sehe einen Auto und viel Menschen. Und. Im nächsten Bild sehen wir drei Kinder. Im Hintergrund sehen wir, dass sie in der Schule bin. Und ich sehe Amalie, Leo und Susanne. Der bin Freunde. Ich sehe eine. In der Bild sie sind glücklich und. Und auf die Bild der Kinder hat eine Mantel auf. Und.</p>
S24	Experimentgruppe	<p>Das ist eine Pizza essen. Und. Es ist eine gut "Freun", "Friends". Meine Oma und Opa ist in eine "Airport". (unv). Das ist meine Klassefoto. Und. Und. Ich est... Sie ist ein gut "friends" und sie essen Pizza. Pizza ist "very good". In meine Klassefoto wir. Wir. "learnt from the teacher". (unv). Das ist eine (unv). Das ist tourist.</p>	<p>Hello. In der 'first' bild. in der bilde wir siehst eine familie mittag essen. es ist zwei kinder und für. und vier 'elder'. in. in. in der. in der bilde. wir seht 'elder' 'vin' trinken. und die kinder nicht 'vin' trinken. in der bilde wir sieht zwei 'menn' und zwei unv. 'women'. in die. in der bilde. wir siehst drei kinder 'with' mit. mit kostüme in einer schule. wir siehst eine kinder mit eine 'brannmannkostüme' und eine kinder mit. mit eine 'chef-kostüme'. wir 'also' 'see' eine doktor. im bilde nummer drei wir siehst. in bilde nummer drei die kinder ist 'fotball' spielen in der 'gate'.</p>

S25	Experimentgruppe	<p>Auf das Bild ich sehe vier Leute. Sie ist Freund. Sie essen Pizza mit Schinken und Käse. Er ist ein Junge und drei Mädchen. "On" das zwei Bild er ist Berliner Mauer, die Berlin Mauer. Er ist. Ich sehe eine Vater. Ein Vater und "daughter". Der Vater habe weiss "skjorte" und sie gehen. Das Klasszimmer er ist. Der Schreiben "on" das Computer. Die Lehrerin sehen "on" das "tavle". Ein Junge hat ein rot Jacke und ein habe. Drei habe blau. Das. Det første bildet. Habe das Junge blau Jacke und. Sie. Ich sehe eine Oma und eine Opa. Sie sehen "on" das "tavle". Sie fliegt. Ich sehe ein Vater und ein Mutter. Und ein Junge. Eine gut...</p>	<p>in das bild sehen wir zwei leute. wir sehen ein frau und ein mann. die frau hat braun haare und sprechen. 'heldt' ein handy. die frau hat schwarz anzug. Der mann hat grau anzug und grau haare. er schreiben in. auf ein computer. sie sitzen in ein zug. in das nächsten bild sehen wir drei kinder. ein junge und zwei mädchen. in das hintergrund sehen wir ein klassenzimmer. die junge hat "brannmannkleider" und die mädchen hat weiss kleider. in das nächsten bild sehen wir viele leute spielen fussball. in das hintergrund sehen wir zwei autos. das ist in 1930. das fussball ist braun. wir sehen zwei frau in das hintergrund. sie.. nächsten bild. in das nächsten bild sehen wir eine familie. er essen. sie essen zusammen. wir sehen ein vater und ein mutter und ein oma und ein opa. wir sehen ein junge mit ein blau anzug. und wir sehen ein mädchen mit essen. die mutter sagt...</p>
S26	Experimentgruppe	<p>Ich sehe an der Bilde sechzehn "People" mit "eleven" und die Lehrer. Aber. Aber. Neste bilde. Ich sehe vier "frienden", ein "gut" und drei "women". Sie essen Pizza mit Käse. Ich denke, es ist Sommerurlaub. Neste bilde. An der Bilde sehe ich der Berlin. Ich weiss nicht was es ist, aber ich weiss es ist in Berlin. Ich bin "there". Ich bin in Berlin. Neste bilde. An der Bilde sehe ich ein "airport" aber ich weiss nicht wohin. Es ist moderne. An der Berlin-Bildet ich sehe ein "sykkel" und ein Touristen. An der Schulbild ich sehe "Datamaskin". Es ist dataspielen. Die Lehrer ist. Hast schwarz "haire". Sie habe eine "dress". Die "Gute" in der "Class" hat rut", blau und weiss "Fargen" T-Shirt. Es ist zwei "people" an einen "Tesch/Tisch". In der Airport ist es moderne, ich habe sagt es.</p>	<p>Hallo. ich sehe drei junge. drei kinder. zwei mädche und eine junge. es 'bakiert' eine Brownie und es besucht eine Schule. wir sehen ein, zwei, tri... ein, zwei drei, vier, fünf sechs, 'seven', acht, neun, zehn kinder fußball spielen. es spielt in der straße und wir kann und eine 'bil' sehen. an die drei bilden sehen wir eine familie mittag essen. Es ist ein junge, zwei mädchen, eine vater, eine mutter und eine opa. oder großvater. es trinken 'vin' und die kinder trinken äpfelsaft. ich kann und 'biff' sehen mit salat und agurk. an die vierten bilden sehen wir zwei. eine frau und ein mann. der mann ist an der computer und die frau spricht in der telefon. der man haben. hat. und die</p>

			<p> frau hat eine uhr an der arm und hast. sie hat braune haare und so hat der mann. an die mittag essen bilden sehen wir der junge hat ein blau t-shirt und so hat der vater. aber es ist weiß. die kinder spielt fussball und er hat eine fotball. eine fussball. und wir kann zwei 'biler' sehen. </p>
S27	Experimentgruppe	Nicht anwesend	
S28	Experimentgruppe	Nicht anwesend	
S29	Experimentgruppe	Nicht anwesend	

Anhang 2: Bewertungsdaten, Wortschatz

Wortschatz	Gruppe	Pre-Test	Post-Test	Unterschied
Schüler 1	Kontrollgruppe	24	Nicht anwesend	
S2	Kontrollgruppe	58	60	2
S3	Kontrollgruppe	49	66	17
S4	Kontrollgruppe	59	64	5
S5	Kontrollgruppe	54	38	-16
S6	Kontrollgruppe	42	57	15
S7	Kontrollgruppe	48	59	11
S8	Kontrollgruppe	40	65	25
S9	Kontrollgruppe	39	43	4
S10	Kontrollgruppe	55	66	11
S11	Kontrollgruppe	30	36	6
S12	Kontrollgruppe	36	43	7
S13	Kontrollgruppe	31	42	11
S14	Kontrollgruppe	20	28	8
S15	Kontrollgruppe	Nicht anwesend		
S16	Experimentgruppe	23	33	10
S17	Experimentgruppe	23	39	16
S18	Experimentgruppe	35	37	2
S19	Experimentgruppe	28	38	10
S20	Experimentgruppe	38	59	21
S21	Experimentgruppe	38	Nicht anwesend	
S22	Experimentgruppe	46	59	13
S23	Experimentgruppe	35	40	5
S24	Experimentgruppe	17	30	13
S25	Experimentgruppe	43	55	12
S26	Experimentgruppe	41	65	24
S27	Experimentgruppe	Nicht bei den Tests anwesend		
S28	Experimentgruppe	Nicht bei den Tests anwesend		
S29	Experimentgruppe	Nicht bei den Tests anwesend		

Anhang 3: Bewertungsdaten, Umgangssprache

Umgangssprache	Gruppe	Pre-Test	Post-Test	Unterschied
Schüler 1	Kontrollgruppe	0	Nicht anwesend	
S2	Kontrollgruppe	0	0	
S3	Kontrollgruppe	0	3	3
S4	Kontrollgruppe	0	0	
S5	Kontrollgruppe	0	0	
S6	Kontrollgruppe	0	0	
S7	Kontrollgruppe	0	0	
S8	Kontrollgruppe	0	0	
S9	Kontrollgruppe	0	0	
S10	Kontrollgruppe	0	0	
S11	Kontrollgruppe	0	0	
S12	Kontrollgruppe	0	0	
S13	Kontrollgruppe	0	4	4
S14	Kontrollgruppe	0	0	
S15	Kontrollgruppe	Nicht anwesend		
S16	Experimentgruppe	0	0	
S17	Experimentgruppe	0	0	
S18	Experimentgruppe	0	0	
S19	Experimentgruppe	0	0	
S20	Experimentgruppe	0	0	
S21	Experimentgruppe	0	Nicht anwesend	
S22	Experimentgruppe	0	0	
S23	Experimentgruppe	0	0	
S24	Experimentgruppe	0	0	
S25	Experimentgruppe	0	0	
S26	Experimentgruppe	0	0	
S27	Experimentgruppe	Nicht bei den Tests anwesend		
S28	Experimentgruppe	Nicht bei den Tests anwesend		
S29	Experimentgruppe	Nicht bei den Tests anwesend		

Anhang 4: Bewertungsdaten, Redefluss

Redefluss (Wörter pro Minute)	Gruppe	Pre-Test (Totale Anzahl verständliche, deutsche Wörter)	Wörter pro Minute im Pre-Test	Post-Test (Totale Anzahl verständliche, deutsche Wörter)	Wörter pro Minute im Post-Test
Schüler 1	Kontrollgruppe	44	14,7	Nicht anwesend	
S2	Kontrollgruppe	130	43,3	190	63,3
S3	Kontrollgruppe	145	48,3	207	69
S4	Kontrollgruppe	172	57,3	143	47,7
S5	Kontrollgruppe	136	45,3	99	33
S6	Kontrollgruppe	95	31,7	118	39,3
S7	Kontrollgruppe	137	45,7	159	53
S8	Kontrollgruppe	108	36	144	48
S9	Kontrollgruppe	88	29,3	124	41,3
S10	Kontrollgruppe	177	59	152	50,7
S11	Kontrollgruppe	95	31,7	162	54
S12	Kontrollgruppe	102	34	128	42,7
S13	Kontrollgruppe	82	27,3	113	37,7
S14	Kontrollgruppe	65	21,7	84	28
S15	Kontrollgruppe	Nicht anwesend			
S16	Experimentgruppe	40	13,3	60	20
S17	Experimentgruppe	69	23	114	38
S18	Experimentgruppe	70	23,3	85	28,3
S19	Experimentgruppe	79	26,3	85	28,3
S20	Experimentgruppe	93	31	140	46,7
S21	Experimentgruppe	125	41,7	Nicht anwesend	
S22	Experimentgruppe	100	33,3	159	53
S23	Experimentgruppe	101	33,7	126	42
S24	Experimentgruppe	46	15,3	88	29,3
S25	Experimentgruppe	106	35,33	156	52
S26	Experimentgruppe	117	39	172	57,3
S27	Experimentgruppe	Nicht anwesend			
S28	Experimentgruppe	Nicht anwesend			
S29	Experimentgruppe	Nicht anwesend			

Anhang 5: Instruktionen an die Probanden, Pre- und Post-Test

Instruksjoner

Du får nå utdelt fire bilder. Bildene har ingen dialog, men viser fire ulike situasjoner med hverdagslige temaer.

Din oppgave er å snakke - på tysk - så mye som mulig om disse bildene. Du kan også lage samtaler mellom personene på bildene.

Du trenger ikke snakke om alle fire bildene. Du kan si mye om noen få bilder, eller litt om alle. Du bestemmer selv når du eventuelt går videre til å snakke om neste bilde.

Du får først to minutter på deg til å studere bildene. I løpet av den tiden bør du prøve å huske ord og uttrykk som du trenger for å snakke om dem.

Etter to minutters forberedelsestid skal du skru på opptaksfunksjonen og begynne å snakke.

Du får tre minutter til å snakke. Det viktigste er ikke å bli ferdig med alle bildene, det viktigste er at du får snakket så mye som mulig på tysk om det du ser.

Ta så få pauser i snakkingen som mulig. Om du ikke har mer å si til et bilde, går du videre til neste. Om du har sagt litt om alle og det fortsatt er tid igjen, kan du gå tilbake og prøve å si litt mer om ett eller flere av dem.

For å hjelpe deg litt på vei, vil jeg at du tenker på følgende:

- Lag samtaler mellom personene på bildene. Hva snakker de om? Hvilke uttrykk bruker de når de snakker?
- Beskriv det som skjer i bildet, men også omgivelsene og gjenstandene du ser.
- Beskriv personer, både utseende, klær og personlighet. Finn på!

Anhang 6: Bilder im Pre-Test



Anhang 7: Bilder im Post-Test



Refleksjonsnotat

Es ist mir tatsächlich eine große Freude gewesen, mit dieser Masteraufgabe zu arbeiten, hauptsächlich wegen des Themas der Aufgabe: Graphic Novels. Es war mir schon seit den obligatorischen Kursen *Literatur im Unterricht I und II* klar, dass ich mich mit diesem Thema beschäftigen wollte. Deswegen ist das Schreiben auch so gut gelaufen, denn die Motivation und Lust zum Schreiben ist die ganze Zeit da gewesen. Das ich auch so viel Unterstützung und sofortige Rückmeldungen von meinen zwei Beratern, Elin-Sofie Nesje Vestli und Frode Lundemo, bekommen habe, hat mir bei der Arbeit sehr geholfen.

Mein Ziel war es, mit einem Thema zu arbeiten, von dem ich später in meinem eigenen Unterricht Nutzen ziehen konnte. Und die Ergebnisse, die ich in dieser Arbeit präsentiert habe, zeigen, dass ich – mit gutem Gewissen – Graphic Novels weiter in meinem Unterricht verwenden kann.

Ich sage «mit gutem Gewissen», denn ein Experiment mit Schülern der 10. Klassenstufe, nur einige Monate vor der Abschlussprüfung der Grundschule, ist eigentlich ein bisschen riskant. Vielleicht wird wertvolle Zeit verschwendet? Deswegen war es sehr erfreulich, dass die SchülerInnen, die vor dem Projekt weniger lexikalische Kompetenz hatten, vergleichsweise mehr lernten, als diejenige, die dem «normalen» Unterricht folgten.

Hätte ich aber das Experiment noch besser geplant, würde ich bestimmt ein anderes Testverfahren gewählt. Das in dieser Aufgabe verwendete Verfahren ist zwar ziemlich einfach zu planen, durchzuführen und zu bewerten, ist aber höchst wahrscheinlich nicht das beste, wenn es darum geht, die umgangssprachliche Kompetenz zu messen. Das habe ich nach dem Pre-Test eingesehen, dann war es aber zu spät, das Experiment neu zu gestalten. Hätte ich das Projekt nocheinmal durchführen sollen, würde ich eher Rollenspiel in Gruppen als Testverfahren gewählt. Das ich dies nicht besser *vor dem Projekt* durchgedacht hatte, bereue ich sehr. Denn obwohl die Ergebnisse – objektiv gesehen – gar nicht zu enttäuschend waren, habe ich ein «Hauptziel» der Aufgabe nicht erreicht bzw. nicht nachweisen können.

Es muss natürlich auch genannt werden, dass ohne die Covid-19-Lage, wäre das Projekt anders gewesen. Das ganze Schuljahr ist herausfordernd gewesen, und ich habe viel Zeit und Energie verwendet, um den Unterricht an immer neue Regelungen und organisatorischen Änderungen anzupassen. Ohne diese Situation, hätte ich vielleicht einen noch besseren Plan für das Projekt ausdenken können. Und das Projekt hätte natürlich auch bis zum geplanten Ende laufen können, was vielleicht die fehlenden bzw. nicht-nachweisbaren Ergebnisse im Bereich Umgangssprache hätte ändern können. Im Laufe des Projekts habe ich überlegt, ob ich vielleicht doch den Teil mit der Umgangssprache einfach weglassen sollte, und nur mit Wortschatz und Redefluss weitermachen sollte. Das habe ich aber nicht gemacht, erstens, weil es zu viel Zeit mit dem Umschreiben der Aufgabe kosten würde. Und zweitens, weil ich immer noch glaube, dass die Ausgangshypothese dieser Aufgabe Gültigkeit hat und weiter untersucht werden sollte: Sich mit Comics bzw. Graphic Novels im DaF-Unterricht zu beschäftigen können zu größerem Verständnis der deutschen Umgangssprache führen. Mit einem anderen

Testverfahren und vielleicht auch anderen Unterrichtsmethoden, mag man das hoffentlich nachweisen können.

Zum Schluss möchte ich mich bei *Høgskolen i Østfold* und *Avdeling for økonomi, språk og samfunnsfag* herzlich bedanken. Dieses Studium hat mir zu einem besseren Deutschlehrer gemacht.

Eirik H. Eide